

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

*«Сибирский педагогический журнал» размещен в Научной Электронной
Библиотеке – НЭБ www.elibrary.ru
ИФ РИНЦ 2008 – 1,401*

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

5/2009

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор: **В. А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

Председатель редакционного совета:

В. А. Слатенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Алексашикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. О. Агавелян доктор психологических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

А. Ж. Жафяров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

В. Г. Храпченко доктор педагогических наук, профессор

Н. Э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Куликова (Хабаровск) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

“Сибирский педагогический журнал” включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 12 номеров в год.

ISSN 1813-4718

“Siberian pedagogical journal” included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

«The Siberian pedagogical journal» is available in Scientific Electronic Library
HЭБ www.elibrary.ru
ИФ РИИЦ 2008 – 1,401

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

(scientific edition)

5/2009

Novosibirsk

“Siberian pedagogical journal” included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief: **V. A. Belovolov** doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: **P. V. Lepin** doctor of pedagogics, professor

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

O. K. Agavelyan doctor of psychology, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Editorial Council:

Chairman: **V. A. Slastyonin** doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor

R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor

M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor

D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor

L. N. Koolikova (Khabarovsk) doctor of pedagogics, professor

V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE “MAIL OF RUSSIA” – 32358

ISSN 1813-4718

© Siberian pedagogical journal, 2009.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: *Sibirskij pedagogiceskij zurnal*

Сокращенный вариант названия: *Sib. pedagog. z.*

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

the following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 “The Siberian pedagogical journal” was registered in the International registration catalogue in Paris, France

ISSN under following number: ISSN 1813-4718

**The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal
(Russian: Сибирский педагогический журнал)**

The shortened form of the name: Sib. pedagog. z.

**“The Siberian Pedagogical Journal” is distributed by subscription
and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Е. С. Кузнецова, А. А. Криушова, А. И. Чучалин, С. И. Герасимов, О. В. Боев.

Международные требования к выпускникам инженерных программ в условиях двухуровневой системы образования24

В статье представлено сравнение формальных требований к компетенциям выпускников инженерных программ первого и второго уровней стандартов Washington Accord и EUR-ACE соответственно. Требования данных стандартов рекомендуются учитывать при проектировании образовательных программ для их последующей успешной аккредитации зарубежными и российскими профессиональными организациями. Введены характеристики комплексной и инновационной инженерной деятельности, а также проведено сравнение «глубины» и «широты» основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров.

Ключевые слова: компетенции; бакалавр; магистр; комплексная и инновационная инженерная деятельность.

Н. А. Бурмистрова.

Цели, структура и содержание курса «Математика» в экономическом вузе в условиях компетентностного подхода34

В статье рассмотрена роль компетентностного подхода в определении целей, структуры и содержания обучения математике в экономическом вузе. При этом в качестве средства реализации компетентностного подхода предлагается использование метода математического моделирования реальных экономических процессов.

Ключевые слова: компетентностный подход к обучению студентов экономических вузов; цели; структура и содержание курса математики; математическое моделирование экономических процессов.

В. Ю. Бодряков, А. П. Торопов, Н. Г. Фомина.

Анализ успеваемости как прогноз успешной деятельности выпускников математического факультета педагогического университета43

В работе проведен углубленный мониторинг итогов сдачи девяти экзаменационных сессий студентов МФ УрГПУ, поступивших в 2004 г., уделено особое внимание актуальной проблеме трудоустройства выпускников.

Ключевые слова: мониторинг качества образования; статистическое исследование; нормальное распределение.

А. С. Валеев, Ш. Р. Мусин, Ф. З. Хисаметдинов.

Анализ формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства на основе системного подхода54

В работе рассмотрены вопросы формирования профессиональных компетенций будущего учителя технологии и предпринимательства, использован системный подход для анализа этого процесса.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; системный подход; учитель технологии и предпринимательства.

Ю. В. Слесарев.

Профессиональная зрелость – индикатор качества профессиональной подготовки специалиста-менеджера68

В данной статье рассматривается один из важнейших вопросов, а именно, профессиональная зрелость специалиста-менеджера. Определяя подготовку специалиста-ме-

неджеера, мы принимаем во внимание, что профессиональная подготовка должна производиться на основе таких составных компонентов, как профессиональная ориентация, профессиональные интересы, компетенция, трудовые способности, эффективность труда, соответствующие социальным запросам и образовательным парадигмам.

Ключевые слова: профессиональная зрелость; профессиональная компетентность; ценностные ориентации; личностный и профессиональный интерес.

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

Л. З. Давлеткиреева, М. М. Махмутов.

Теоретические аспекты применения информационно-предметной среды для профессиональной подготовки будущих специалистов по информационным технологиям78

Рассматривая проблемы кадрового обеспечения предприятий специалистами, владеющими и использующими информационные технологии (ИТ), нельзя не учитывать особую ситуацию, сложившуюся в сфере использования, создания и внедрения ИТ.

Данная статья посвящена теоретическим основам применения информационно-предметной среды для профессиональной подготовки будущих специалистов в университете.

Ключевые слова: информационно-предметная среда; подготовка специалистов.

В. А. Адольф, Е. В. Киргизова.

Совершенствование фундаментальной подготовки педагога в предметной области «Информатика» на основе информационно-энтропийного подхода91

Рассматривается один из эффективных подходов повышения уровня фундаментальной подготовки специалиста в предметной области. На основе разработанного и внедренного информационно-энтропийного подхода в процесс предметной подготовки учителя информатики обосновывается его эффективность.

Ключевые слова: фундаментальная подготовка; информационно-энтропийный подход; предметная подготовка.

Л. П. Григоревская, Л. Б. Григоревский, С. А. Фрейберг.

Инженерно-графическая подготовка специалиста в вузе с использованием информационных технологий98

Анализируются возможности использования информационных технологий при обучении начертательной геометрии и инженерной графике в техническом вузе.

Ключевые слова: технический вуз; начертательная геометрия и инженерная графика; информационные технологии.

И. Н. Мещерякова.

Компьютеризация обучения как фактор развития познавательной активности студентов111

В статье рассматриваются условия организации компьютерного обучения, направленного на развитие познавательной активности студентов. Кроме того, обосновываются возможности компьютерного обучения как движущей силы, то есть фактора, развития познавательной активности студентов.

Ключевые слова: компьютерное обучение; активность; познавательная активность.

Раздел III. Языковая культура

*И. Н. Митрюхина.***Предметно-содержательная основа формирования коммуникативно-познавательного интереса при обучении переводчиков в сфере профессиональной коммуникации**120

Статья посвящена проблеме организации предметно-содержательной основы при обучении говорению на иностранном языке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. В частности, рассматриваются принципы отбора текстового материала и средств неязыковой знаковой системы как предмета речевой деятельности.

Ключевые слова: переводчик в сфере профессиональной коммуникации; немецкий язык; коммуникативно-познавательный интерес; предмет речевой деятельности; принципы отбора текстов; аутентичность; предметная связанность; тематическая цельность; информативная значимость; новизна; ситуативность; проблемность; профессионально-информативная значимость; количественная достаточность текстов; избыточность информации; средства неязыковой знаковой системы.

Раздел IV. Формирование культуры личности

*Г. Г. Солодова, Е. Г. Прекина.***Самоопределение личности как необходимый фактор профессионального становления современного учителя**131

В статье рассматривается проблема становления личностного и профессионального самоопределения педагога в условиях перехода системы образования на позиции субъектной педагогики. Профессиональная деятельность педагога рассматривается в контексте педагогической культуры изменяющегося социума.

Ключевые слова: личностное и профессиональное самоопределение; субъектная педагогика; педагогическая культура изменяющегося социума.

*Т. Ф. Ушева.***Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в процессе коллективных учебных занятий**140

Данная статья посвящена проблеме формирования рефлексивных умений будущих педагогов в процессе обучения в вузе. Рассматриваются такие педагогические условия процесса формирования рефлексивных умений, как осуществление учебной деятельности по индивидуально – образовательной программе, организация учебного диалога в процессе обучения, обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций, установление субъект – субъектных отношений в учебном взаимодействии. Доказывается целесообразность и эффективность реализации названных условий на коллективных учебных занятиях в рамках процессуальной модели формирования рефлексивных умений.

Ключевые слова: рефлексивные умения; коллективные учебные занятия.

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

*А. И. Черных.***Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения личности в условиях довузовской подготовки школьников**152

Статья посвящена психолого-педагогической поддержке профессионального самоопределения личности в условиях довузовской подготовки школьников. В статье рассматривается психолого-педагогическое сопровождение довузовской подготовки школьников, как равноправный партнер и неотъемлемый компонент всей системы непрерывного образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка; сопровождение; профессиональное самоопределение личности.

И. А. Галацкова.

Вариативные образовательные маршруты учащихся в массовой школе и их психолого-педагогическое обеспечение164

В статье рассматривается необходимость и возможность реализации вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе как интегрированная модель образовательного пространства. Доказывается результативность психолого-педагогического сопровождения четырёх вариативных образовательных маршрутов – для учащихся с опережающими темпами развития, с ослабленным здоровьем, с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении, для одарённых учащихся с различными специальными способностями.

Ключевые слова: индивидуализация и дифференциация обучения; вариативный образовательный маршрут; психолого-педагогическое обеспечение.

И. В. Лукьянченко.

«Билет» в светское общество173

В статье аргументируется необходимость обучения старшеклассников основам элитарной речевой культуры, рассматриваются ключевые понятия светского общества. Автор характеризует систему заданий, дидактическую базу элективного курса «Выходим в свет: коммуникативные основы светского общения», приводит критерии для оценки сформированности коммуникативных умений школьников.

Ключевые слова: светское общение; элитарная речевая культура; светский прием; речевой жанр; элективный курс; модель обучения студентов.

О. Е. Дрень.

Мониторинг развития чувства ритма у старших дошкольников в игровой деятельности186

Одной из важных функций игры является развитие чувства ритма как качество личности у детей дошкольного возраста, диагностировать которое можно в игровой деятельности при условии выявления возможностей и содержания работы дошкольного образовательного учреждения в данном направлении.

В статье автор определяет компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста, а так же раскрывает содержание разработанной им системы диагностических заданий по выявлению уровней развитости аудиальных, визуальных и кинестетических ритмов.

Ключевые слова: чувство ритма как свойство и качество личности; определение уровней развития чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста; система диагностических заданий по выявлению уровней развитости аудиальных, визуальных и кинестетических ритмов.

Н. С. Сайниев.

Предпрофильная подготовка школьников в условиях модернизации Российского образования196

В статье раскрыто состояние технологической подготовки школьников среднего звена общеобразовательной школы. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы по введению предпрофильной подготовки учащихся в сельских школах Республики Башкортостан, а также рассмотрен опыт работы отдельных учителей технологии по организации элективных курсов.

Ключевые слова: предпрофильная подготовка; элективный курс; локальный; профессия; образование; профориентация.

А. А. Черемисина.

Реализация правового образования и воспитания старшеклассников на основе компетентностного подхода202

Статья отражает сущность правового воспитания старшеклассников, целью которого является формирование правовой компетентности. Рассмотрены основные содержательные доминанты правовой компетентности старшеклассников, практический опыт реализации правового воспитания старшеклассников в процессе внеучебной деятельности.

Ключевые слова: право; правовое воспитание; правовое образование; правовая социализация; правовая компетентность; социально-правовая деятельность.

Н. А. Барина.

Умения мониторинга качества образования в структуре педагогической деятельности212

В данной статье рассматриваются актуальность исследования мониторинга качества образования, взаимосвязь педагогической и мониторинговой деятельности; на основе структуры мониторинговой деятельности выделяются умения мониторинга качества образования преподавателя НПО.

Ключевые слова: качество профессионального образования; мониторинговая деятельность; умения мониторинга качества образования.

А. В. Гришин, А. Л. Николаев.

Техническое творчество учащихся в процессе практического обучения в негосударственных учреждениях дополнительного образования218

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи технического творчества учащихся и их практической подготовки с учетом специфики деятельности негосударственных учреждений дополнительного образования. Роль и содержание технического творчества учащихся в процессе практического обучения определяется в качестве одного из его самостоятельных направлений реализации педагогического процесса.

Ключевые слова: техническое творчество учащихся; практическое обучение; негосударственные учреждения дополнительного образования.

Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

В. В. Игнатова, Р. И. Михайлова.

Многокультурное образование студента технического вуза в условиях многонационального региона: пути совершенствования227

В статье рассматриваются вопросы, связанные со становлением многокультурной образованности студента вуза на примере такого многонационального региона как Хакасия; предлагается один из путей организации исследуемого процесса, связанный с последовательной реализацией следующих этапов: от этапа ознакомления к этапу поддержания и далее к этапу самоопределения.

Ключевые слова: многокультурное образование; становление; образовательные модули; критерии; студент.

Раздел VII. История педагогической теории и практики

Е. Д. Бекоева, Т. А. Бекоева, З. А. Газзаева.

Научно-педагогическая и просветительская деятельность Л. Н. Модзалевского в Северо-Кавказском регионе233

В статье рассказывается о крупном русском педагоге второй половины XIX столетия Л. Н. Модзалевском, ученике и соратнике К. Д. Ушинского, который приехал на Кавказ в качестве воспитателя детей Наместника – великого князя Михаила Николаевича. Он

работал в крае четверть века, занимаясь проблемами воспитания и образования северокавказских горцев.

Ключевые слова: научно-педагогическая; просветительская деятельность.

М. М. Шубович.

Семейная педагогика П. Ф. Каптерева и ее потенциал в современных условиях245

Современная семейная педагогика, анализируя систему П. Ф. Каптерева, высоко оценивает ее теоретические положения и практические рекомендации в сегодняшней действительности.

Ключевые слова: семейная педагогика; система воспитания и обучения П. Каптерева; дидактические работы; педагогическое наследие.

М. Е. Лылова.

Никита Иванович Панин – канцлер Екатерины Великой255

В статье рассматривается деятельность одного из видных политических деятелей второй половины XVIII в., руководителя внешнеполитического ведомства России, канцлера Екатерины Великой Никиты Ивановича Панина.

Ключевые слова: новое время; история России; история дипломатии и внешней политики России.

Раздел VIII. Коррекционная педагогика, специальная психология

П. О. Омарова.

Общение и поведение умственно отсталых младших школьников269

В статье описываются результаты экспериментального исследования особенностей общения и поведения умственно отсталых младших школьников. Для умственно отсталых учащихся характерно нарушение социальной адаптации и высокий уровень конфликтности.

Ключевые слова: специальная педагогика и психология; дети с умственной отсталостью; поведение; общение.

И. В. Ковязина, О. К. Агавелян.

Эмоциональный слух как путь компенсации общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста282

Статья посвящена изучению особенностей распознавания эмоциональной информации по голосу детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Экспериментальное исследование показало, что дети с общим недоразвитием речи обладают более развитым эмоциональным слухом по сравнению с обычными дошкольниками. Авторам представляется целесообразным рассматривать высокий уровень эмоционального слуха как путь компенсации у дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: голос; общее недоразвитие речи; эмоциональный слух и компенсация.

Раздел IX. Психологические исследования

М. В. Кобзев.

Связь жизнестойкости будущих специалистов водного транспорта со стратегиями совладания и защитными механизмами личности291

Специфика работы моряков такова, что этот вид деятельности является малоизученным и представляет собой особый интерес при изучении человека находящегося в экстремальной ситуации, каковой является сфера деятельности специалистов водного транспорта.

Исходя из этого актуальность изучения психологической устойчивости в профессиональной сфере моряков обусловлена необходимостью повышения своего профессионального уровня, развитием умения противостоять всевозможным сложностям, которые возникают перед ними, находить выход из непростых ситуаций, находить нестандартные решения, осуществлять над собой эмоциональный контроль. В данной статье изучаются факторы психологической устойчивости, которые позволяют принимать адекватные решения в экстремальных ситуациях (в сложных навигационных условиях).

Ключевые слова: водный транспорт; жизнестойкость; вовлеченность; контроль; принятие риска; копинг; стратегии совладания.

Раздел X. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

Д. Ф. Ильясов.

Подготовка общественных экспертов по оценке проектов в сфере образования299

Выявление образовательных учреждений и учителей – претендентов на получение государственной поддержки в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» осуществляется при участии общественных экспертов. В статье освещается опыт Челябинской области по организации профессиональной подготовки общественных экспертов по оценке проектов в сфере образования.

Ключевые слова: педагогическое содействие; профессиональное самоопределение; направленность учащихся на определение будущей профессии; индивидуальная траектория предпрофильной подготовки.

В. Г. Капустина.

Андрагогическая парадигма методической работы: преимущества и особенности реализации в исследовательском пространстве сельской школы308

В статье рассматривается проблема поиска механизмов управления андрагогическим сопровождением методической работы в исследовательском пространстве сельской школы.

Ключевые слова: исследовательское пространство сельской школы; исследовательская деятельность учителя; профессиональное развитие учителя; индивидуальный стиль работы.

Е. Г. Оршанская.

Организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования России318

В статье дана характеристика формам дополнительного профессионального образования. Выделены и описаны основные составляющие организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей иностранного языка.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; повышение квалификации; профессиональная переподготовка.

О. А. Бутакова.

Технология обучения слушателей системы дополнительного образования328

В статье предлагается технология процесса обучения. Описан алгоритм построения данной технологии. Технология универсальная и может быть использована в системе профессионального образования в целом.

Ключевые слова: технология; обучение; система дополнительного образования; универсальность.

Е. В. Осмина.

Психологический анализ педагогического труда: деятельностные риски личностной деформации335

Анализ трудовой деятельности педагога проводится в категориях целесообразности, социальной значимости ее результатов и функционального характера предмета. Показано, что содержательные характеристики трудового процесса оказываются своеобразными профессиональными «ловушками» для личности педагога, способными как проявить необходимые для деятельности свойства, так и элиминировать потенции профессионального роста в актуальной ситуации.

Ключевые слова: педагогический труд; профессиональная деятельность; активный деятель; пассивный исполнитель; функциональные средства; личностное и профессиональное развитие.

С. Е. Матвеева.

Проектирование содержания инновационного образования в средних специальных учебных заведениях Республики Татарстан344

Рассматривается взаимосвязь объективных и субъективных, внутренних и внешних факторов, влияющих на эффективность инновационной деятельности, а также ее связь с конкурентными отношениями

Ключевые слова: инновационная деятельность; процесс структурной перестройки.

Т. Н. Аржанова.

Стратегические решения как фактор развития самоуправления дошкольным образовательным учреждением351

В статье обосновывается значение стратегических решений в развитии педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения. Автором представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в дошкольных образовательных учреждениях Оренбургской области, и предлагаются способы разрешения выявленных проблем практики принятия стратегических решений.

Ключевые слова: стратегические решения; развитие; педагогический коллектив; участие; консультативное руководство (косвенное участие); сотрудничество; педагогическое самоуправление.

Л. М. Семенова.

Готовность к самоимиджированию будущих специалистов по связям с общественностью как компонент профессиональной подготовки358

В статье рассматриваются основные проблемы формирования готовности к самоимиджированию будущих специалистов и результаты исследования. Проблема состоит в противоречии между уровнем требований общества к компетентности современного специалиста по связям с общественностью и действительным уровнем сформированности у него профессионального имиджа. Описано понятие «готовность к самоимиджированию», ее критерии и показатели.

Ключевые слова: готовность к самоимиджированию; имидж; профессиональный имидж; специалист по связям с общественностью.

Раздел XI. Размышление, обсуждение

О. А. Чуркина.

План вторжения союзников в Сицилию как альтернативный вариант открытия второго фронта368

Данная статья посвящена плану высадки англо-американских войск в Сицилии, предложенному У. Черчиллем как альтернативный вариант вторжению союзных войск через Ла-Манш. Свидетельством тому являлись экономические и военные возможности союзников, а также географическое положение союзных войск на тот момент, которое позво-

ляло осуществить предложенный стратегический план. На конференции в Касабланке в январе 1943 г. было принято решение о захвате Сицилии летом 1943 г.

Ключевые слова: международные отношения; Вторая мировая война; внешняя политика; второй фронт; высадка союзников в Сицилии.

Н. С. Муштенко.

Формирование профессиональной позиции будущих специалистов социальной сферы в воспитательной деятельности коллектива студенческой группы372

В статье рассматривается проблема профессиональной воспитанности будущего специалиста социальной сферы. Профессиональная воспитанность рассматривается как самореализация специалиста, идея о возможности совместного влияния преподавателей и студентов на форму высшего образования, формирование субъектного отношения к обучаемым.

Ключевые слова: профессиональная воспитанность будущего специалиста социальной сферы; воспитательная деятельность коллектива; формирование субъектного отношения.

Правила оформления статей380

CONTENTS

Section I. Vocational Training

E. S. Kuznetsova, A. A. Kriushova, A. I. Chuchalin, S. I. Gerasimov, O. V. Boev.

International requirements to engineering programme graduates within two-tier system of education24

Article presents comparison of the Washington Accord and the EUR-ACE standards requirements to the graduates of first and second cycle engineering programmes correspondently. It is recommended to take into account these requirements in programme design for successful accreditation by international and Russian professional organizations. Characteristics of complex and innovation engineering activity are described. Comparison of “depth” and “width” of bachelor and master programmes is illustrated.

Keywords:competences; bachelor; master; complex and innovation engineering activity.

N. A. Burmistrova.

The Goals, Structure and the Contents of the Academic Discipline “Mathematics” in Economic Institute of Higher Education in Conditions of the Usage of Competence Approach34

The article is devoted to the role of the competence approach in defining goals, the structure and the contents of teaching mathematics in economic institute of higher education. The author suggests using the method of mathematical modeling of real economic process as the competence approach technique.

Keywords: competence approach to teaching of students of economic institutes of higher education; goals, the structure and the contents of teaching mathematics in economic institute of higher education; mathematical modeling of real economic process.

V. Y. Bodryakov, A. P. Toropov, N. G. Fomina.

Analysis to progresses as forecast to successful activity graduate mathematical faculty of the pedagogical university43

At work is organized deep monitoring result delivery nine examination sessions student MF USPU, received in 2004 year, is spared emphases to actual problem job placement graduate.

Keywords: monitoring quality education; statistical research; normal distribution.

A. S. Valeev, Sh. R. Musin, F. Z. Hisametdinov.

The analysis of formation professional компетенций the future teachers of technology and business on the basis of the system approach54

In work questions of formation professional компетенций the future teacher of technology and business are considered, the system approach for the analysis of this process is used.

Keywords: professional the competence; the system approach; the teacher of technology and business.

Y. V. Slesarev.

The professional maturity is quality indicator of manager professional training68

One of the urgent issues, namely managers job maturity development as the main factor of vocational training quality is under study in this article. Speaking about a would-be manager we believe that vocational training is developed on the basis of such components as job valuable orientation, job interests, job competence, job abilities, job efficiency according to social requirements and up-to-date educational paradigm.

Keywords: professional maturity; professional competence; valuable orientations; personal and professional interests.

Section II. **Information and pedagogical technologies**

L. Z. Davletkireeva, M. M. Mahmutov.

Theoretical aspects of application of the informational-subject environment for vocational training of the future experts in the information technology78

Considering problems of personnel maintenance of the enterprises the experts owning and using an information technology, it is necessary to consider the special situation which has developed in sphere of use, creation and introduction IT.

This article deals with theoretical aspects of application of the informational-subject environment for vocational training of the future experts in the information technology at university.

Keywords: informational-subject environment; vocational training.

V. A. Adolf, E. V. Kirgizova.

The improvement of fundamental teacher training in the subject area of “Computer Sciences” on the basis of information-entropic approach91

The article cover one of the effective approaches to increase fundamental level of teacher training in the subject area. Its effectiveness is grounded on the basis of the worked out and introduced information-entropic approach in the process of computer science teacher training.

Keywords: fundamental training; information-entropic approach; subject training.

L. P. Grigorevskay, L. B. Grigorevskii, S. A. Freiberg.

Information technologies assisted instructions in teaching engineering graphics in educational institution of higher professional training98

The article analyses availability of IT in perspective geometry and engineering graphics instruction in educational institution of higher professional training.

Keywords: educational institution of higher professional training; perspective geometry and engineering graphics; information technologies (IT).

I. N. Mesherykova.

Computer studying as another said a development of students cognitive activity111

In this article are considered conditions of organization in computer studying, directed to cognitive activity of students. Besides it, are proved means of computer studying as a driving motive, another said a development of students cognitive activity.

Keywords: computer studying; activity, cognitive activity.

Section III. **Language Culture**

I. N. Mitrakhina.

Subject-matter basis in stimulating communicative and cognitive interest in training translators for the purpose of professional communication120

This article deals with the problem of providing the subject basis for teaching translation trainees to speak a foreign language. In particular, it describes the principles of arranging the text and visual materials that are considered to be a speech subject.

Keywords: translator in the sphere of professional communication; German language; communicative and cognitive interes; subject-matter of language behaviour; principles of texts selection; authenticity; subject-matter interrelation; subject-matter integrity; informative value; originality; situationality; problemacity; professional information value; quantitative texts sufficiency; information redundancy; means of visual presentation.

Section IV. Formation of Culture of the Person

G. G. Solodova, E. G. Prekina.

Self estimation of a person as necessary factor of vocational training of a modern teacher	131
---	------------

The article considers a problem of forming personal and vocational self estimation of a future teacher under the conditions the educational system transition to the conception of the person oriented pedagogies. Vocational activity of a teacher is considered in the context of pedagogical culture of the changing society.

Keywords: personal and vocational self estimation; the person oriented pedagogies; pedagogical culture of the changing society.

T. F. Usheva.

Pedagogical conditions of formation of reflective abilities of students in the course of collective studies	140
--	------------

This article is devoted to the problem of acquiring reflexive skills by trainee teachers in the process of studying at university. The following educational conditions of acquiring and developing reflexive skills are under consideration: implementation of educational activity according to individual curriculum, organization of educational communication in the process of studying, teaching the analysis of educational activity from different angles, setting “subject-subject” relations in the process of educational interaction. It is proved that the following conditions are expedient and efficient in group work at classes in the context of processional pattern of acquiring reflexive skills.

Keywords: reflective abilities; group work.

Section V. Improvement of quality of modern school education

A. I. Chernykh.

Psychological and educational support of personality self-determined under conditions of pre-university pupil training	152
---	------------

This article is devoted to psychological and educational support of personality professional self-determination in terms of pre-university training for pupils. Psychological-pedagogical accompaniment of pre-university pupil training is considered as the main subject in the article.

Keywords: psycho-pedagogical support; maintenance; professional self-determination.

I. A. Galatzkova.

Variant Educational Routes for Comprehensive School Students and their psychological-pedagogical support	164
---	------------

This article is considered the necessity and possibilities of realization of variant educational routes for comprehensive school students regarded as an integrate model of educational space. The results of psychological and pedagogical accompanying of four variant educational routes are proved for advanced students, students with health problems, students with low motivation and students with school problems, talented students in different special affairs.

Keywords: individualization and differentiation of teaching; variant educational routes; psychological and pedagogical ensuring.

I. V. Lukjanchenko.

«Ticket» to high society	173
---------------------------------------	------------

The author insists on the necessity of teaching fundamentals of elite speech culture to senior pupils. The key elements of “high society”, “life of fashion and manners” are the object. The author presents a system of tasks that form the didactic grounds of her elective course “The Way to High Society”, communicative basis of “high society conversation”; proposes criteria for estimation of students’ communicative abilities.

Keywords: society dialogue; elite speech culture; fashion and manners; speech genre; elective course; model of training students.

O. E. Dren'.

The Monitoring of the development of feeling of a rhythm at children of preschool age by game activity186

One of the important functions of game is development of feeling of a rhythm as quality of the person at children of preschool age. It is possible to diagnose in game activity under condition of revealing of possibilities and the content of work of preschool educational institution in the given direction. In this article the author defines components, criteria, indicators and levels of whole feelings of a rhythm at children of the senior preschool age and as opens the content of the system of diagnostic tasks developed by it on revealing of levels of development audio, visual and kinesthetic rhythms.

Keywords: feeling of a rhythm as property and quality of the person; definition of levels of development of feeling of a rhythm at children of the senior preschool age; system of diagnostic tasks on revealing of levels of development audio; visual and kinesthetic rhythms.

N. S. Sainiyev.

The fore-profile training of schoolchildren in the conditions of education system modernization196

The suggested article discovers the state of schoolchildren technological training in the educational area of Russian Federation on the middle stage. The results of experiment of introduction of fore-profile training in rural schools are analyzed; the experience of some technology teachers' activity within profile courses is investigated and summarized.

Keywords: fore-profile training; elective; local; professional occupation; education; career-guidance; schoolchild.

A. A. Cheremisina.

Realisation of legal formation and education of senior pupils on a basis competent the approach202

The article discloses the essence of legal education of senior pupils as the aim to form their legal competence. The author characterizes the main and more substantial dominants of legal competence of senior pupils and tells about her practical experience in realization of legal education during the after hours activity.

Keywords: law; legal education; legal socialization; legal competence; social and legal activity.

N. A. Barinova.

Skill of monitoring the quality of education in structure pedagogic activity212

This article covers the actuality of the research in education quality monitoring, so as the interaction of pedagogic and monitoring activity. The structure of monitoring activity helps to show skill of monitoring the quality of teacher's education for elementary professional education.

Keywords: quality of professional education; monitoring activity; skill of monitoring the quality of education.

A. V. Grishin, A. L. Nikolaev.

Technical creativity of pupils in the course of practical training in негосударственных an additional education218

In article questions of interrelation of technical creativity of pupils and their practical preparation taking into account specificity of activity not state an additional education are considered. The role and the maintenance technical creativity pupils in the course of practical training is defined as one of its independent directions of realisation of pedagogical process.

Keywords: technical creativity of pupils; practical training; not state an additional education.

Section VI. Ethnopedagogical culture in modern educational space

V. V. Ignatova, R. I. Michailova.

Multicultural education of technical institute student: the ways of improvement227

The aspects of moulding multicultural education the technical institute student in multicultural region are considered in the article. One of the ways of research process organization is suggested. It is connected with subsequent realization of the following stages: from the acquaintance stage to the supporting stage and then to the self-overcoming one.

Keywords: multicultural education; moulding; educational moduli; criteria; student.

Section VII. History of the Pedagogical Theory and Practice

E. D. Bekoeva, T. A. Bekoeva, Z. A. Gassaeva.

Scientific pedagogical and enlightenment work of L. N. Modzalevski in the North Caucasian Region233

The article deals with the works of an outstanding Russian pedagogue of 19 th century L. N. Modzalevsky, the follower of K. D. Ushinsky. L. N. Modzalevsky arrived at the North – Caucasus as a tutor of the governor – general’s (Grand Duke Mihayl Nikolaevich) children. He stayed in this country for almost 25 years and devoted himself to the problems of Highlanders’ education and enlightenment.

M. M. Shubovich.

P. Kapterev’s Family Education Theory and its potentials in currents reality245

In analyzing the Kapterev’s system, modern family teaching highly assesses its theoretical statements and practical recommendations nowadays.

Keywords: Family Pedagogics; the Kapterev’s system of education; didactic works; pedagogical heritage.

M. E. Lylova.

Nikita Ivanovich Panin – a chancellor of Catherine the Great255

Nikita Ivanovich Panin’s activities, one of the outstanding political leaders of the XVIII-th century, the leader of foreign policy of Russian, a chancellor of Catherine the Great is considered in this article.

Keywords: modern history; history of Russian Empire under Catherine the Great; foreign policy of Russia.

Section VIII. Correction pedagogics, applied psychology

P. O. Omarova.

Communication and behavior of the mental handicapped children269

This article is about the communication and behavior problems of the mental handicapped children. The disorders of social adaptation and high conflict level are the specific things of the mental retarded students in the grammar school.

Keywords: special pedagogy and psychology; mental handicapped children; behavior; communication.

I. V. Kovyazina, O. K. Agavelian.

Emotional hearing as the way of compensation of general underdevelopment of preschool children’s speech282

The following article is devoted to the study of the special features of the recognition of emotional information on voice by preschool children with general underdevelopment of speech. An experimental study showed that the children with general underdevelopment of speech possess more developed emotional hearing in comparison with usual preschoolers. It is expedient to the

authors to consider the high level of emotional hearing as the way of compensation in preschoolers with.

Keywords: voice; the general underdevelopment of speech; emotional hearing and compensation.

Section IX. Psychological Research

M. V. Kobzev.

The connection of future water transport specialists and the strategies of mans security and control291

The seaman's work is specific. This activity is not well-studies and of special interest in studying a mans behavior in cases of emergency, to say nothing of water transport specialists activities. Taking into consideration the said above, studying the psychological steadiness in professional sphere is specified by the necessity of increasing their professional level, of standing hardships which may arise, of finding the ways out of difficult situations, making right decisions, controlling emotions.

The article writes about the factors of psychological steadiness which enable seamen to take decisions in difficult conditions of navigation.

Keywords: water transport; durability; involvement; control; risk taking; strategies.

Section X. In-service training of the pedagogical staff. Management of education

D. F. Il'asov.

The Preparation of public experts on estimation of the projects in sphere of the education299

The Revealing of the educational institutions and teachers - the pretenders on the reception of the state support within the framework of the realization of the priority national project "Education" is realized at the participation of public experts. The article shows the experience of Chelyabinsk area on the organization of the training publics experts on the in sphere of education.

Keywords: pedagogical assistance; professional self-determination; directivity of students on determination of the future profession; the individual path of before profile preparation.

V. G. Kapustina.

Andragogynous paradigm of methodical work: advantages and peculiarities of the realization in the research area of the village school308

In this article the problem of searching of mechanisms of management of andragogynous accompany of methodical work in the research area of the village school is examined

Keywords: researching area of the village school; researching activity of a teacher; professional development of a teacher; individual style of work.

E. G. Orshanskaya.

Organization of professional development and job retraining of a foreign language teacher in the system of additional vocational education in Russia318

The characteristic of additional professional education forms is presented in the article. The main components of professional development and job retraining for teachers of foreign languages are marked out and described.

Keywords: additional vocational education; professional development; job retraining.

O. A. Butakova.

Technology of the training for listeners of a system of extra education328

Technology of a process of training is offered in this article. The algorithm of construction of the given technology is described. The technology is universal so it can be used in a system of vocational training.

Keywords: technology; training; system of extra education; universality.

E. V. Osmina.

Psychological analysis of pedagogical labour: activity risks of personal deformation335

An analysis of teacher's labor activity is carried out under the notion of practicability, social significance of results and functional aspect of its subject. It is shown that the content characteristics of the working process are found as peculiar professional "traps" for a teacher personality capable of both showing the needed properties for activity and eliminating the professional advancement potencies in a real situation.

Keywords: pedagogical labour; professional activity; active doer; passive performer; functional facilities; personal and professional development.

S. E. Matveyeva.

Designing of the Content of Innovative Education in Secondary Special Educational institutions of Tatarstan Republic344

In the article the problem of ordering the factors of the innovative process influencing on increase of innovative activity of the Russian enterprises is defined. Objective and subjective, internal and external factors of innovative activity in their interrelation are considered; the connection between a competition and innovative relations is revealed.

Keywords: innovative process; innovative activity; innovative potential; a competition; restructuring; the innovative enterprise.

T. N. Arzhanova.

Strategic decisions as the factor of development of a self-government of the pre-school educational establishment351

In clause value of strategic decisions in development of a collective pedagogical of the Pre-school educational establishment. The author submits results of the empirical research which has been lead in Pre-school educational establishment of the Orenburg area, and ways of the sanction of the revealed problems of a condition of practice of acceptans of strategic decisions are offered

Keywords: strategic decisions; development; collective pedagogical; participation; guidance indirect (participation indirect); collaboration; self-government pedagogical.

L. M. Semenova.

The readiness to self-image of future specialists on public relations as the component of professional training358

In the article the basic problems of readiness forming are examined to self-image of future specialists and research results. A problem consists of contradiction between the level of society requirements to the competence of modern specialist on public relations and by the actual level of formed professional image for him. A concept «Readiness to self-image», its criteria and indexes, is described.

Keywords: the readiness to self-image; image, professional image; specialist on public relations.

Section XI. Reflections and Discussions

O. A. Churkina.

The Plan for the Allied Landing in Sicily as the Alternative to Opening of the Second Front	368
--	------------

This article is dedicated to the plan for the allied landing in Sicily proposed by W. Churchill as the alternative to the operation across the Channel. Evidence to that were the economic and military possibilities of the allies and also the geographical location of the union troops at that moment which made it possible to carry out the plan proposed. During the conference in Casablanca in January 1943 the solution to occupy Sicily in summer 1943 was made.

Keywords: international affairs; the Second world war; foreign policy; the second front; the allied landing in Sicily.

N. S. Mushtenko.

Shaping to professional position future specialist social sphere in breeding of activity of the student group	372
--	------------

The problem of conditions and factors of the subjectivity of future specialist's of social sphere is considered in the article. The subjectivity it is considered as selfrealization of the specialist, the idea of possible joint influence of teacher's and students on the form of higher education, formation of subjective relation to students.

Keywords: professional breeding of the future specialist of the social sphere; breeding of activity of the group; formation of subjective relation.

Rules of registration of papers	382
--	------------

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.22

Кузнецова Евгения Сергеевна

Аспирант Томского политехнического университета, kes@tpu.ru, Томск

Криушова Анастасия Андреевна

Аспирант Томского политехнического университета, kaa@tpu.ru, Томск

Чучалин Александр Иванович

Доктор технических наук, профессор, проректор Томского государственного политехнического университета, chai@tpu.ru, Томск

Герасимов Сергей Иванович

Доктор технических наук, профессор Сибирского государственного университета путей сообщения, gerasimov@stu.ru, Новосибирск

Боев Олег Владимирович

Доктор физико-математических наук, директор Центра международных образовательных программ Томского государственного политехнического университета, ovb@tpu.ru, Томск

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ВЫПУСКНИКАМ ИНЖЕНЕРНЫХ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Kuznetsova Evgenia Sergeevna

PhD student, Tomsk Polytechnic University, kes@tpu.ru, Tomsk

Kriushova Anastasia Andreevna

PhD student, Tomsk Polytechnic University, kaa@tpu.ru, Tomsk

Chuchalin Alexander Ivanovich

Dr., Professor, vice-rector, Tomsk Polytechnic University, chai@tpu.ru, Tomsk

Gerasimov Sergey Ivanovich

Dr., Professor, Siberian Transport University, gerasimov@stu.ru, Novosibirsk

Boev Oleg Vladimirovich

Dr., director, Center for international educational programmes, Tomsk Polytechnic University, ovb@tpu.ru, Tomsk

INTERNATIONAL REQUIREMENTS TO ENGINEERING PROGRAMME GRADUATES WITHIN TWO-TIER SYSTEM OF EDUCATION

Главным отличием содержания образования «магистра» от содержания образования «дипломированного специалиста» согласно ГОС ВПО до недав-

24

него времени было то, что программы подготовки магистров ориентировали выпускников, в основном, на научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, а программы подготовки дипломированных специалистов – на практическую профессиональную деятельность.

Приказом № 62 от 22.03.2006 г. Министерство образования и науки РФ внесло изменения в ГОС ВПО по направлениям подготовки специалистов для получения степени (квалификации) «магистр», которые существенно изменили ситуацию с магистратурой в высшей школе России. Произошли значительные изменения «в самой природе» магистратуры. Магистерские программы стали рассматриваться как **самостоятельные «основные образовательные программы специализированной подготовки»**, предполагающие получение специалистами углубленных профессиональных знаний, умений и навыков в соответствующих областях деятельности. В магистратуре стала возможна подготовка специалистов к одному или нескольким видам деятельности: к научно-исследовательской, научно-педагогической, **проектной, опытно- и проектно-конструкторской, технологической, исполнительской и творческой, организаторской и другим видам сложной деятельности**, в первую очередь **инновационной**.

Основной особенностью Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) *третьего поколения*, макет которого был утвержден 1 февраля 2007 г., стала его **ориентация на компетенции специалистов как результат обучения**. Таким образом, в новых российских стандартах высшего профессионального образования нашла отражение мировая тенденция *«learning outcome-based approach»* (подхода, основанного на результатах обучения) к проектированию программ, который в России более известен как **«компетентостный подход»** [1].

Континентальная Европа в рамках Болонского процесса в настоящее время активно вводит двухуровневую систему высшего образования. *Рамочные стандарты EUR-ACE для аккредитации инженерных программ*, разработанные в 2006 г. на основе *Дублинских дескрипторов* и соответствующие Структуре квалификаций степеней в Европейском пространстве высшего образования (*Framework for Qualification of the EHEA*), описывают в общем виде требования к квалификациям специалистов с высшим образованием и академической степенью первого и второго уровней в Европе [2]. Стандарты EUR-ACE конкретизируют и усиливают требования к профессиональным и личностным компетенциям выпускников инженерных программ первого и второго циклов (уровня).

В странах-участниках Вашингтонского соглашения (*Washington Accord*), таких как США, Великобритании, Канаде, Японии, Австралии и др. степень бакалавра (Bachelor of Science и Bachelor of Engineering) является наиболее массовой (70–80%). Магистерская степень в данных странах рассматривается как свидетельство более глубокой специализации и не является принципиально важной при занятиях практической инженерной деятель-

ностью, поэтому отдельные требования к выпускникам-магистрам не прописываются [3]. В 2005 г. странами-участниками Washington Accord были выработаны единые требования к компетенциям выпускников-бакалавров образовательных программ в области техники и технологий.

Критерии оценки качества образовательных программ в области техники и технологий, которые использует в настоящее время Ассоциация инженерного образования России (АИОР) для общественно-профессиональной аккредитации совместимы как со стандартами *Washington Accord*, так и *EUR-ACE* [4]. В связи с разработкой и планируемым введением нового ФГОС ВПО и членством Ассоциации инженерного образования России в международных организациях *ENAE* и *Washington Accord* Аккредитационный центр АИОР совершенствует критерии и процедуры аккредитации инженерных программ первого и второго уровней.

Представляет интерес сопоставление формальных требований к знаниям и умениям выпускников инженерных программ первого и второго цикла стандартов *Washington Accord* и *EUR-ACE* соответственно (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнение требований *Washington Accord* и стандартов *EUR-ACE*

	Требования <i>Washington Accord</i> к выпускникам программ <i>первого цикла</i>	Требования стандартов <i>EUR-ACE</i> к выпускникам программ <i>второго цикла</i>
	1	2
1.	Применение знаний математики, естественных и фундаментальных инженерных наук, а также знаний в области специализации для концептуализации инженерных моделей.	1.2.1. <i>глубокие</i> знания и понимание принципов в области специализации; 1.2.2. критическую осведомленность о передовых знаниях и достижениях в области специализации; 2.2.3. способность применять полученные знания для концептуализации инженерных моделей, систем и процессов.
2.	Идентификация, постановка, исследование и решение <i>комплексных инженерных задач</i> с достижением результата за счет использования математических методов и методов инженерных наук.	2.2.1. способность решать незнакомые, нечетко определенные задачи, имеющие конкурирующие спецификации; 2.2.2. способность формулировать и решать задачи в <i>новых и новейших</i> областях своей специализации; 2.2.3. способность применять полученные знания для концептуализации инженерных моделей, систем и процессов.

	1	2
3.	Проектирование решений <i>комплексных инженерных задач</i> , разработка систем, компонентов или процессов, которые удовлетворяют специфическим требованиям с соответствующим учетом вопросов охраны здоровья и безопасности людей, культурных, социальных и экологических аспектов.	2.2.1. способность решать незнакомые, нечетко определенные задачи, имеющие конкурирующие спецификации; 3.2.1. способность использовать знания и понимание при решении незнакомых задач, возможно с использованием знаний из других дисциплин; 3.2.2. способность использовать творческий подход для разработки <i>новых оригинальных идей и методов</i> .
4.	Проведение исследований <i>комплексных инженерных задач</i> , включая постановку эксперимента, анализ и интерпретацию данных, синтез информации, необходимой для достижения требуемого результата.	4.2.1. способность идентифицировать, находить и получать необходимые данные; 4.2.2. способность планировать и проводить аналитические, имитационные и экспериментальные исследования; 4.2.3. способность критически оценивать данные и делать выводы.
5.	Создание, выбор и применение соответствующих технологий, ресурсов и инженерных методик, включая прогнозирование и моделирование, для ведения <i>комплексной инженерной деятельности</i> в условиях определенных ограничений.	2.2.3. способность применять полученные знания для концептуализации инженерных моделей, систем и процессов; 5.2.2. всестороннее понимание применяемых методик, методов и их ограничений.
6.	Эффективное функционирование индивидуально и как члена или лидера команды, в том числе междисциплинарной.	6.2.2. эффективно действовать в качестве лидера команды, которая может состоять из специалистов различных направлений и квалификаций.
7.	Эффективная коммуникация в процессе <i>комплексной инженерной деятельности</i> с профессиональным коллективом и обществом, в целом, написание отчетов, создание документов, презентация материалов, выдача и прием ясных и понятных инструкций.	6.2.3. эффективно взаимодействовать в национальном и международном контекстах.
8.	<i>Для пунктов 8–12:</i>	6.2.1. удовлетворять на более высоком уровне всем требованиям к личностным качествам, предъявляемым к выпускникам программ первого цикла.

Окончание таблицы

	1	2
9.	Понимание социальных и культурных аспектов, вопросов охраны здоровья и безопасности людей, учет законодательных ограничений и меры ответственности при ведении <i>комплексной инженерной деятельности</i> .	6.1.3. демонстрировать понимание вопросов здравоохранения, безопасности, юридических аспектов и ответственности за инженерную деятельность, понимание влияния инженерных решений на социальный контекст и окружающую среду; следовать кодексу профессиональной этики и нормам инженерной практики.
10.	Приверженность профессиональной этике и ответственности, а также нормам инженерной практики.	6.1.3. демонстрировать понимание вопросов здравоохранения, безопасности, юридических аспектов и ответственности за инженерную деятельность, понимание влияния инженерных решений на социальный контекст и окружающую среду; следовать кодексу профессиональной этики и нормам инженерной практики; 6.1.4. демонстрировать осведомленность в сфере проектного менеджмента и бизнеса, знание и понимание влияния рисков и изменяющихся условий.
11.	Понимание последствий инженерных решений в социальном контексте и демонстрация знаний для решения проблем устойчивого развития.	6.1.3. демонстрировать понимание вопросов здравоохранения, безопасности, юридических аспектов и ответственности за инженерную деятельность, понимание влияния инженерных решений на социальный контекст и окружающую среду; следовать кодексу профессиональной этики и нормам инженерной практики.
12.	Знания в области менеджмента и практики ведения бизнеса, в том числе менеджмента рисков и изменений, понимание связанных с ними ограничений.	6.1.4. демонстрировать осведомленность в сфере проектного менеджмента и бизнеса, знание и понимание влияния рисков и изменяющихся условий.
13.	Осознание необходимости и способность к обучению в течение всей жизни.	6.1.5. осознавать необходимость и иметь способность самостоятельно учиться и повышать квалификацию в течение жизни.

Результаты формального сравнения «стандартов» инженерного образования, как набора компетенций выпускников инженерных программ, позволяют позиционировать *бакалавра модели Washington Accord несколько ниже магистра «болонской» модели EUR-ACE*. Данные выводы нашли отражение в разработке новой версии критериев АИОР: в частности, критерий «Подготовка к профессиональной деятельности» был более адап-

тирован к требованиям *Washington Accord* для программ первого уровня (бакалавриат) и требованиям стандартов *EUR-ACE* для программ второго уровня (магистратура, специалитет) (см. рис. 1).

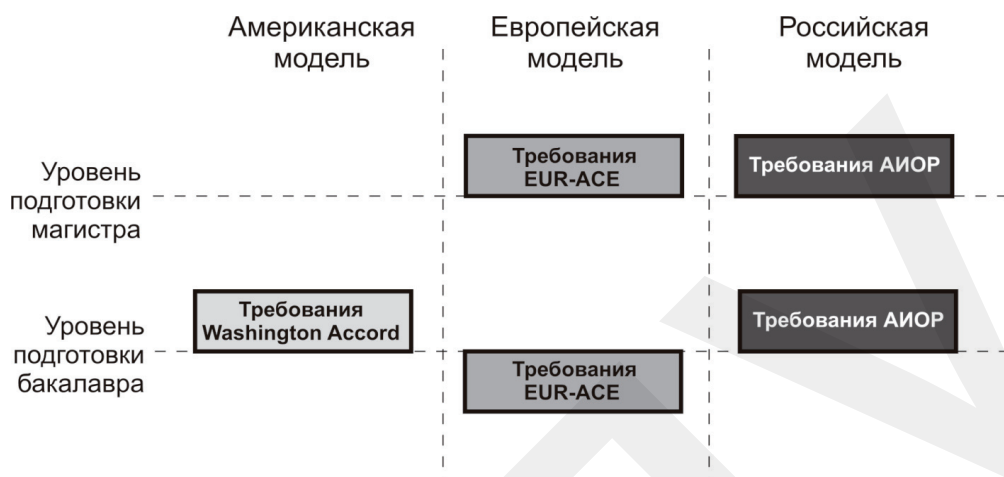


Рис. 1. Уровень требований к компетенциям бакалавра и магистра в различных моделях

Из содержания «стандартных» требований к знаниям и умениям бакалавров в области техники и технологий – выпускников инженерных программ вузов в странах-участниках *Washington Accord*, видна их готовность к **комплексной инженерной деятельности**.

В «Болонской» модели магистр-инженер должен обладать «глубокими знаниями», уметь «решать неизвестные ранее задачи», создавать «концептуальные инженерные модели, системы и процессы», применять «инновационные методы для решения инженерных задач», разрабатывать «новые идеи», принимать «неизвестные ранее проектные решения», планировать и проводить «аналитические исследования», «интегрировать знания для решения комплексных практических задач», быть способным «эффективно функционировать в качестве лидера группы». Проанализировав данные требования, можно сделать выводы, что выпускники-магистры должны быть готовы к **инновационной инженерной деятельности**.

В соответствии с приведенными определениями комплексной и инновационной инженерной деятельности в [5], предлагаются их следующие характеристики (см. табл. 2).

Таблица 2

Характеристики комплексной и инновационной инженерной проблемы/деятельности

Определение	
1	2
<p><i>Комплексная инженерная проблема – проблема, которая может быть решена только в результате комплексной инженерной деятельности с применением соответствующих профессиональных и универсальных (личностных) компетенций специалистов с высшим образованием первой ступени (бакалавр) в области техники и технологий.</i></p>	<p><i>Инновационная инженерная проблема – проблема, которая может быть решена только в результате инновационной инженерной деятельности на междисциплинарной основе в результате комбинации глубоких фундаментальных и прикладных знаний, умений, профессиональных и универсальных (личностных) компетенций специалистов с высшим образованием второй ступени (дипломированный специалист, магистр) в области техники и технологий</i></p>
Характеристики	
<p>Комплексная инженерная проблема:</p> <ul style="list-style-type: none"> – охватывает <i>широкий спектр</i> различных инженерно-технических и других вопросов, – <i>не имеет очевидного решения</i>, требует абстрактного мышления, оригинального анализа и построения соответствующих моделей, – требует для решения знаний, позволяющих использовать <i>аналитический подход</i>, основанный на <i>фундаментальных принципах</i>, – включает <i>не часто встречающиеся задачи</i>, находящиеся за пределами стандартных решений, – охватывает <i>различные группы</i> заинтересованных сторон с <i>широким</i> набором, в том числе противоречивых требований, – имеет <i>значительные</i> контекстные последствия, – является <i>сложной многокомпонентной проблемой</i>. 	<p>Инновационная инженерная проблема:</p> <ul style="list-style-type: none"> – является <i>специализированной</i> и предполагает <i>глубокое</i> изучение инженерно-технических и других вопросов, – не имеет <i>однозначного</i> решения, требует <i>глубокого</i> анализа и построения моделей <i>высокого уровня</i>, – требует для решения <i>междисциплинарной основы</i> и <i>комбинации глубоких фундаментальных и прикладных знаний</i>, их использование «неожиданным образом», – фокусируется, как правило, на <i>целевой группе заинтересованных сторон</i>, – имеет <i>существенные</i> контекстные последствия, – является <i>многоуровневой</i>.

1	2
Область	
<p>Комплексная инженерная деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> – направлена на решение <i>комплексных инженерных проблем</i> в области техники и технологий (исследования, разработка, проектирование, производство, применение и утилизация), – осуществляется с использованием <i>различных ресурсов</i> (человеческих, финансовых, материальных, информационных), – предполагает <i>использование компетенций специалистов с высшим образованием первой (бакалавр) ступени (цикла) в области техники и технологий.</i> 	<p>Инновационная инженерная деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> – направлена на решение <i>инновационных инженерных проблем</i> в области техники и технологий (исследования, разработка, проектирование, производство и применение <i>новой конкурентоспособной продукции</i>), – осуществляется с использованием <i>соответствующих</i> ресурсов (человеческих, финансовых, материальных, информационных), – предполагает <i>творческое использование глубоких междисциплинарных знаний, умений, исключительных компетенций специалистов с высшим образованием второй (специалист, магистр) ступени (цикла) в области техники и технологий.</i>

Таким образом, бакалавры должны быть готовы к решению **широкого** спектра различных инженерно-технических и других задач. На рис. 2а показана «широта охвата» знаний (по блокам дисциплин) и специализация бакалавра в определенной области (изображена как выделяющийся более «глубокий» элемент над блоком инженерных дисциплин) *основной образовательной программы подготовки бакалавров.*

Например, выпускник-бакалавр техники и технологий по направлению «Электроэнергетика», подготовлен к ведению комплексной инженерной деятельности на следующем **широком** спектре профессиональных объектов: электрические станции и подстанции, линии электропередачи, электроэнергетические системы; системы электроснабжения объектов техники и отраслей хозяйства; устройства автоматического управления и релейной защиты в электроэнергетике; энергетические установки и др., а также имеет более глубокие знания в области электростанций на базе нетрадиционных и возобновляемых источников энергии.

Подготовка магистров ведется более специализированно (**глубоко**) и направлена на решение более сложных (**инновационных**) проблем, лежащих в относительно **узкой** области знаний. *Основная образовательная программа подготовки магистров «опирается» на компетенции выпускника бакалаврской программы, полученные во время освоения блоков естественных наук и математики и инженерных дисциплин (рис. 2б, в). Специализация магистра может как совпадать со специализацией бакалавра (рис. 2б), так и не совпадать (рис. 2в).*

Например, выпускник-бакалавр техники и технологий по направлению «Электротехника, электромеханика и электротехнологии», может продолжить обучение в магистратуре по программе «Электроприводы и системы управления электроприводов» (рис. 2б), так и выбрать магистерскую программу «Автоматика энергосистем» направления «Электроэнергетика» (рис. 2в).

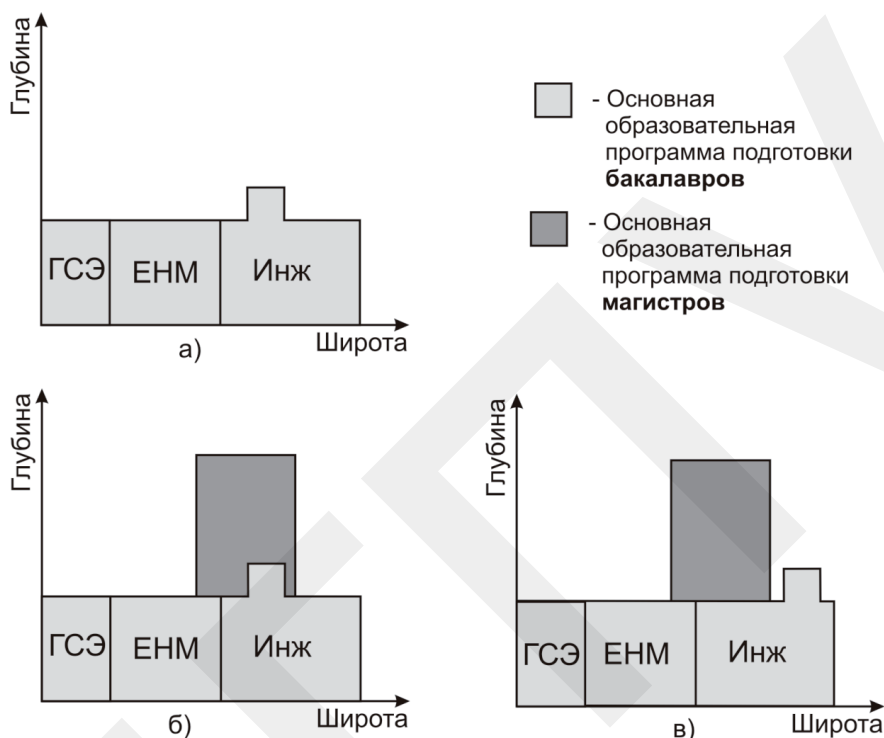


Рис. 2. «Глубина» и «широта» программ подготовки бакалавров (а) и магистров (б, в)

Пояснения к Рис. 2:

ГСЭ – блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин;

ЕНМ – блок естественнонаучных дисциплин и математики;

Инж – инженерные дисциплины и др.: профессиональные и специальные дисциплины, практика, научно-исследовательская работа, выпускная квалификационная работа.

От современных выпускников ожидают организацию и проведение комплекса научных, технологических, организационных, финансовых и коммерческих мероприятий, направленных на **коммерциализацию** накопленных знаний, технологий и оборудования. Только с результатами комплексной и инновационной деятельности – *новыми* или дополнительными товарами/услугами или товарами/услугами с *новыми* качествами – российское образование и промышленность займут достойное место на мировом рынке. Разработчикам программ в области техники и технологий рекомендуется учитывать приведенные выше требования к компетенциям выпускников при проектировании образовательных программ первого и второго уровней для успешной последующей аккредитации программ в АИОР, что

обеспечит их европейское и мировое признание авторитетными организациями ENAEE и Washington Accord.

Библиографический список

1. **Макет ФГОС**, утвержденный Коллегией Минобрнауки РФ 01.02.2007 г.
2. **EUR-ACE Framework Standards for Accreditation of Engineering Programmes**. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.enaee.eu/>, свободный. – Загл. с экрана.
3. **Чучалин, А. И.** «Американская» и «болонская» модель инженера: сравнительный анализ компетенций [Текст] / А. И. Чучалин // Вопросы образования. – 2007. – № 1.
4. **Критерии** оценки качества образовательных программ в области техники и технологий Ассоциации инженерного образования России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ac-гаее.ru/kriterii.php>, свободный. – Загл. с экрана.
5. **Чучалин, А. И.** Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ [Текст] / А. И. Чучалин // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 10–19.
6. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.
7. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–101.
8. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.
9. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

УДК 51 (075): 378.6

Бурмистрова Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Омского филиала федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Академия бюджета и казначейства Министерства финансов Российской Федерации», bur_na_a@mail.ru, Омск

**ЦЕЛИ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КУРСА
«МАТЕМАТИКА» В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ
В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Burmistrova Natalia Alexandrovna

Candidate of Pedagogics, an associate professor of the chair of Higher Mathematics, The Omsk branch of federal state institution of higher professional education "Academy of Budget and Treasury of Ministry of Finance of the Russian Federation", bur_na_a@mail.ru, Omsk

**THE GOALS, STRUCTURE AND THE CONTENTS
OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "MATHEMATICS"
IN ECONOMIC INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION
IN CONDITIONS OF THE USAGE OF COMPETENCE APPROACH**

Ускорение темпов социально-экономического развития страны значительно повышает требования, предъявляемые к выпускникам высшей профессиональной школы. Необходимость соответствия результатов образования, как потребностям личности, так и запросам общества требует принципиально нового подхода к определению его целей, содержания и технологий обучения.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. обновление содержания образования, разработка нового поколения стандартов напрямую связывается с реализацией компетентностного подхода [3]. Основная идея компетентностного подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность выпускника к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-экономических ситуациях.

В отечественной педагогике и психологии глубокий анализ проблемы компетентностного подхода в профессиональном образовании содержится в работах В. И. Байденко, Г. И. Ибрагимова, А. М. Новикова, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова и др. Теоретические предпосылки разработки компетентностного подхода заложены в исследованиях российских ученых В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской. Главное в их трудах – ориентация на усвоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности.

Изучение зарубежного педагогического опыта показывает, что в контексте соответствия качества профессионального образования запросам личности, рынка труда и социума, главенствующую роль в процессе подготовки специалистов приобретает ориентация на **компетентность** как интегративное качество, обуславливающее готовность человека осуществлять определенные виды деятельности, в т. ч. в профессиональной сфере.

Таким образом, компетентностный подход демонстрирует ориентацию профессионального образования не на передачу знаний, которые постоянно устаревают, а на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. В рамках настоящей статьи под **профессиональной компетентностью** будем понимать сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество, образованное системой ключевых, базовых и специальных компетентностей.

Раскрывая содержание указанных компетентностей, обратимся к мнению А. М. Новикова [6], который считает, что профессиональная компетентность помимо технологической подготовки включает ряд других компонентов, имеющих метапрофессиональный характер и необходимых сегодня специалистам различного профиля. В их составе можно выделить следующие качества:

- *качества личности* (мотивацию, ценностные ориентации, целеустремленность, самостоятельность; творческий подход к делу; умение постоянно учиться и обновлять знания);
- *качества мышления* (гибкость, абстрактность мышления; системное и экспертное мышление);
- *коммуникативные качества* (коммуникабельность; способность к сотрудничеству; умение вести диалог).

Такие качества являются необходимыми для любой профессиональной деятельности и носят название ключевых компетентностей, формирование их – прерогатива общеобразовательной школы, а задача вуза, опираясь на ключевые компетентности ученика, ставшего студентом, помочь ему в овладении базовыми компетентностями.

Базовые компетентности можно охарактеризовать как способность решать задачи, необходимые для овладения определенной профессией, опираясь на личный опыт, приобретенный в различных ситуациях, не только в обучении, но и в процессе общения, в том числе с коллегами. Более того, базовые компетентности включают также способность человека оценивать себя в той ситуации, когда он решает задачи в плане смылосодержания и контекста решения [2].

В свою очередь, *специальные компетентности* отражают специфику конкретной сферы профессиональной деятельности и могут быть рассмотрены как результат реализации ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета или конкретной области профессиональной деятельности.

Обобщая сказанное, определим роль компетентностного подхода в определении целей и содержания математического образования на экономических факультетах вузов.

Поскольку в качестве главного результата профессионального образования можно рассматривать готовность выпускников быть компетентными в будущей профессиональной деятельности, то результатом математической подготовки экономистов должна стать не просто совокупность предметных знаний, умений и навыков выпускников, а возможность их деятельностного применения в будущей профессиональной деятельности. В этой связи, очевидна необходимость усиления прикладной направленности курса высшей математики. При этом решение вопроса о прикладной экономической направленности математического образования следует рассматривать в контексте формирования как предметной (математической) компетентности, так и метапредметных (познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентированной) компетентностей, входящих в состав профессиональной компетентности будущего экономиста.

Учитывая вышесказанное, выделим основную цель изучения дисциплины «Математика» для экономических специальностей вузов.

В соответствии с требованиями квалификационной характеристики Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования специальностей направления 080100 «Экономика» нами был проведен анализ профессиональной деятельности экономиста [1]. Конкретизация видов профессиональной деятельности, их характеристика позволили определить основную цель дисциплины «Математика», состоящую в формировании у студентов способов деятельности, необходимых в будущей профессиональной деятельности, и, в первую очередь, умения моделировать экономические процессы.

В соответствии с целью учебной дисциплины «Математика» обратимся к рассмотрению ее структуры, включающей в соответствии с требованиями ГОС к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы, три взаимосвязанных блока:

- математические структуры и методы их анализа;
- экономико-математические методы;
- экономико-математические модели.

В рамках настоящей статьи под термином «экономико-математическая модель» будем понимать математическое описание (в виде уравнений, неравенств и пр.) основных закономерностей экономического процесса, проведенное в целях исследования и управления [4].

Указанная выше цель и структура учебной дисциплины «Математика» определяют содержание математикой подготовки будущих экономистов. При этом очевидно, что содержание математических знаний, умений и навыков студентов не должно ограничиваться включением теоретического материала и задач абстрактного характера. За математическими понятиями студенты должны научиться видеть конкретные профессиональные объекты,

их взаимодействие, что, в свою очередь, обеспечивается использованием метода математического моделирования реальных экономических процессов. Ввиду того, что существует несколько вариантов включения математического моделирования в учебный процесс, представляется целесообразным введение элементов моделирования в курс математики в качестве одной из ее содержательно-методических линий. В ходе реализации этой линии студенты должны получить представление о сущности формализации и о методе моделирования, научиться строить и исследовать простейшие, характерные для будущей профессиональной деятельности модели.

Учитывая требования ГОС ВПО экономических специальностей в части содержания учебной дисциплины «Математика» выделим типы математических моделей, используемых для анализа реальных экономических процессов при обучении математике, а также примеры экономико-математических моделей, построение и исследование которых целесообразно в рамках учебного курса (таблица).

№	Раздел курса «Математика»	Математические модели	Экономические процессы	Экономико- математические модели
	1	2	3	4
1	Элементы аналитической геометрии	Вектор; уравнение линии; уравнение поверхности	Представление экономических величин в векторной форме; определение рыночного равновесия в модели спроса и предложения	Функции полезности; кривые безразличия; модель спроса и предложения
2	Линейная алгебра	Матрица; уравнение; система линейных уравнений	Функционирование экономического объекта в рамках соответствия затрат выпуску	Модель многоотраслевого баланса; модель равновесных цен; модель международной торговли
3	Введение в исследование операций	Система линейных неравенств; платежная матрица; граф; сетевой график	Максимизация прибыли, минимизация издержек при заданных ограничениях; сетевое планирование	Задачи линейного программирования; задачи динамического программирования; сетевой график

	1	2	3	4
4	Математический анализ	Числовая последовательность; функция; предел функции; производная функции; коэффициент эластичности функции; интеграл; дифференциальное уравнение; числовой и степенной ряд	Непрерывное начисление процентов; расчет предельных величин, коэффициентов эластичности; определение объема выпуска продукции; дисконтирование денежных потоков	Модель непрерывного начисления процентов; производственные функции; модели фирмы в условиях совершенной и несовершенной конкуренции
5	Элементы теории вероятностей и математической статистики	Вероятность случайного события; функция распределения случайной величины; закон распределения случайной величины	Расчет надежности ценных бумаг; определение качества продукции, суммы страхового взноса	Модель системы массового обслуживания

Содержание таблицы показывает, что практически каждый раздел курса «Математика» предполагает обращение к различным математическим моделям, их построению, исследованию, что оказывает ощутимую помощь при анализе моделируемых с их помощью экономических процессов, интерпретации полученных результатов и принятии качественных решений в будущей профессиональной деятельности.

Поскольку применение математического моделирования будущими экономистами сводится к выбору (построению) математической модели исследуемого процесса, решению математической задачи и содержательной интерпретации полученных результатов, то данная процедура обычно вызывает затруднения у студентов, так как требует сочетания формального и неформального мышления. В этой связи, использование математических моделей и обучение моделированию должны присутствовать на протяжении изучения всего курса математики.

Это предполагает, в первую очередь, создание запаса математических моделей, описывающих экономические процессы. Такими моделями являются основные понятия математики: функция, уравнение, система уравнений, неравенство, производная, интеграл, вероятность, процент и т. д.

Далее необходимо сформировать знания и умения, необходимые для исследования математических моделей. Речь идет об исследовании функций, решении уравнений, неравенств и их систем, интегрировании и дифференцировании функций и пр.

И, наконец, требуется научить студентов строить и исследовать модели реальных процессов, характерных для будущей профессиональной деятельности. Другими словами, следует научить студентов переводить задачу на язык математики, интерпретировать результат решения на языке реальной ситуации, определять соответствие полученных и исходных данных.

В контексте вышесказанного рассмотрим пример включения в содержание курса «Математика» одной из экономико-математических моделей балансового типа.

Результат анализа Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования специальностей направления 080100 «Экономика» демонстрирует необходимость рассмотрения в курсе дисциплины «Математика» в структуре обязательных дидактических единиц таких понятий как собственные значения и собственные векторы матриц. Несмотря на внешнюю абстрактность указанных понятий, их изучение может быть мотивировано рассмотрением прикладных аспектов в области экономики. В этой связи, обратимся к раскрытию содержания и методических особенностей изучения темы «Собственные значения и собственные векторы матриц» для экономических специальностей вузов.

Ввиду того, что к моменту изучения данной темы студенты знакомы с такими математическими моделями как вектор, матрица, операциями над ними, при введении понятий собственного значения и собственного вектора квадратной матрицы может быть использовано следующее определение [5].

Число λ называют собственным значением квадратной матрицы $A^{n \times n}$, если существует ненулевой вектор $X = (x_1 x_2 \dots x_n)^T$, для которого выполняется равенство

$$A \cdot X = \lambda \cdot X \quad (1)$$

Вектор X из уравнения (1) есть собственный вектор матрицы A , отвечающий собственному значению λ .

Для нахождения собственного значения λ нужно выполнить преобразования матричного уравнения (1)

$$A \cdot X - \lambda \cdot X = 0 \Rightarrow (A - \lambda E) \cdot X = 0 \quad (2)$$

Полученное уравнение можно представить в виде однородной системы линейных уравнений (СЛУ)

$$\begin{aligned} & \left[\begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} \lambda & 0 & \dots & 0 \\ 0 & \lambda & \dots & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ 0 & 0 & \dots & \lambda \end{pmatrix} \right] \cdot \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \\ \vdots \\ x_n \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ \vdots \\ 0 \end{pmatrix} \Rightarrow \\ & \Rightarrow \begin{cases} (a_{11} - \lambda) \cdot x_1 + a_{12} x_2 + \dots + a_{1n} x_n = 0; \\ a_{21} x_1 + (a_{22} - \lambda) \cdot x_2 + \dots + a_{2n} x_n = 0; \\ \dots \\ a_{n1} x_1 + a_{n2} x_2 + \dots + (a_{nn} - \lambda) \cdot x_n = 0. \end{cases} \quad (3) \end{aligned}$$

Поскольку вектор X – ненулевой, то однородная СЛУ имеет нетривиальное решение, что, в свою очередь, возможно лишь при условии равенства нулю определителя основной матрицы системы, т. е.

$$|A - \lambda E| = 0 \quad (4)$$

Результатом решения характеристического уравнения (4) являются λ_i – собственные значения матрицы A .

С целью нахождения собственных векторов матрицы A для каждого λ_i необходимо записать однородную СЛУ (3), решить ее методом Гаусса и найти фундаментальную систему решений (ФСР). Векторы, составляющие ФСР однородной СЛУ, и есть собственные векторы матрицы A .

В качестве примера экономического процесса, исследование которого возможно с использованием понятий собственного числа и собственного вектора матрицы, можно привести процесс взаимных закупок товаров. Рассмотрим экономико-математическую модель международной торговли для стран S_1, S_2, \dots, S_n , имеющих торговые бюджеты в размере x_1, x_2, \dots, x_n соответственно.

Пусть a_{ij} – доля торгового бюджета страны S_j , которая тратится на покупку товаров в стране S_i . Тогда структурная матрица международной торговли имеет вид

$$\begin{matrix} S_1 & S_2 & \dots & S_n - \text{страны покупатели} \\ \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{pmatrix} & \begin{matrix} S_1 \\ S_2 \\ \vdots \\ S_n - \text{страны продавцы} \end{matrix} \end{matrix}$$

Поскольку бюджет страны расходуется на покупку товаров как внутри страны, так и за рубежом и его условно можно считать равным единице, справедлива формула

$$a_{1j} + a_{2j} + \dots + a_{nj} = 1, \quad j = (\overline{1, n}) \quad (5)$$

Таким образом, в силу условия (5) сумма элементов любого столбца структурной матрицы торговли равна единице.

Для любой страны S_i выручку от внешней и внутренней торговли можно представить формулой

$$p_i = a_{i1} \cdot x_1 + a_{i2} \cdot x_2 + \dots + a_{in} \cdot x_n = 1, \quad i = (\overline{1, n}) \quad (6)$$

Тогда условие сбалансированной (бездефицитной) торговли имеет вид

$$p_i = x_i \text{ или } A \cdot X = X, \text{ где } X = \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \\ \vdots \\ x_n \end{pmatrix} - \text{векторы торговых бюджетов.}$$

Выполнив преобразования матричного уравнения, получаем

$$\begin{aligned} A \cdot X - E \cdot X &= 0 \\ (A - E) \cdot X &= 0 \end{aligned} \quad (7)$$

В уравнении (7) вектор X – собственный вектор матрицы A , отвечающий собственному значению $\lambda=1$.

Рассмотрим пример решения задачи экономического содержания [7].

Пример. Известна структурная матрица торговли трех стран. Найти соотношение торговых бюджетов в условиях сбалансированной торговли.

США Германия Кувейт

$$A = \begin{pmatrix} 1/3 & 1/4 & 1/2 \\ 1/3 & 1/2 & 1/2 \\ 1/3 & 1/4 & 0 \end{pmatrix} \begin{matrix} \text{США} \\ \text{Германия} \\ \text{Кувейт} \end{matrix}$$

Решение

Для решения задачи достаточно найти собственный вектор матрицы A , отвечающий собственному значению $\lambda=1$.

Запишем и решим методом Гаусса однородную СЛУ

$$(A - E) \cdot X = 0 \Rightarrow \begin{cases} -\frac{2}{3}x_1 + \frac{1}{4}x_2 + \frac{1}{2}x_3 = 0; \cdot 12 \\ \frac{1}{3}x_1 - \frac{1}{2}x_2 + \frac{1}{2}x_3 = 0; \cdot 6 \\ \frac{1}{3}x_1 + \frac{1}{4}x_2 - x_3 = 0; \cdot 12 \end{cases} \Rightarrow \begin{pmatrix} -8 & 3 & 6 \\ 2 & -3 & 3 \\ 4 & 3 & -12 \end{pmatrix} \sim$$

$$\sim \begin{pmatrix} 0 & -9 & 18 \\ 2 & -3 & 3 \\ 0 & 9 & -18 \end{pmatrix} \sim \begin{pmatrix} 0 & 1 & -2 \\ 2 & -3 & 3 \\ 0 & -9 & 18 \end{pmatrix} \sim \begin{pmatrix} 0 & 1 & -2 \\ 2 & 0 & -3 \\ 0 & 1 & -2 \end{pmatrix} \sim \begin{pmatrix} 0 & 1 & -2 \\ 1 & 0 & -3/2 \\ 0 & 1 & -2 \end{pmatrix} \Rightarrow$$

$$\begin{cases} x_1 = \frac{3}{2}x_3; \\ x_2 = 2x_3. \end{cases}$$

В полученном общем решении x_1, x_2 – базисные, x_3 – свободная переменные.

Найдем ФСР однородной СЛУ, содержащей $(n-r)=1$ решений, где $n=3$ – число переменных, $r=2$ – ранг системы. При нахождении каждого из решений ФСР одной из свободных переменных поочередно придаем значение, равное единице, остальным – равное нулю, а значения базисных переменных находим из общего решения.

Таким образом, собственный вектор матрицы, отвечающий собственному значению $\lambda = 1$, имеет вид $X = \left(\frac{3}{2}; 2; 1\right)$ или $X = (3; 4; 2)$.

Ответ: Отношение торговых бюджетов стран в условиях бездефицитной торговли составляет 3:4:2.

Предложенный методический прием введения понятий собственного значения и собственного вектора матрицы с использованием экономико-математической модели международной торговли обеспечивает мотивацию изучения абстрактных математических понятий, что, в свою очередь, способствует реализации прикладной направленности темы и, соответственно, решению одной из главных задач высшей школы – подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация компетентностного подхода обеспечивает значительное усиление прикладной направленности содержания математического образования будущих экономистов, используя в качестве средства обучения метод математического моделирования реальных экономических процессов.

Библиографический список

1. **Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования.** [Электронный ресурс]. – Российское образование. Федеральный портал. Режим доступа: <http://www.ed.ru>
2. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании: Коллективная монография [Текст]/Под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
3. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 18–19.
4. **Лопатников, Л. И.** Экономико-математический словарь [Текст] / Л. И. Лопатников – М.: АБФ, 1996. – 704 с.
5. **Красс, М. С.** Математика в экономике. Основы математики [Текст]: учебник / М. С. Красс. – М.: ИД ФБК – ПРЕСС, 2005. – 472 с.
6. **Новиков, А. М.** Профессиональное образование России. Перспективы развития. [Текст] / А. М. Новиков. – М.: ИЦПНПО РАО, 1997. – 254 с.
7. **Солодовников, А. С.** Математика в экономике [Текст]: учебник / А. С. Солодовников, В. А. Бабайцев, А. В. Браилов, И. Г. Шандра. – Ч. 1. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 384 с.
8. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.
9. **Баликаева, М. Б.** Специфика компетентностного подхода в процессе развития самообразования студентов вуза [Текст] / М. Б. Баликаева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 21–29.
10. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.
11. **Сурнина, Т. Ю.** Развитие тьюторских компетенций как способ совершенствования деятельности современного преподавателя [Текст] / Т. Ю. Сурнина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 169–180.
12. **Медведева, Л. Д.** Ориентировочная основа педагогического процесса подготовки специалистов экономического профиля [Текст] / Л. Д. Медведева, А. В. Хмелевский // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 165–170.

УДК 378.1; 371.263; 37.06

Бодряков Владимир Юрьевич

Доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой математического анализа МФ УрГПУ, Bodryakov_VYu@el.ru, Екатеринбург

Торопов Алексей Петрович

Студент III курса МФ УрГПУ, Toropov88@inbox.ru, Екатеринбург

Фомина Нина Гервасиевна

Старший преподаватель кафедры математического анализа МФ УрГПУ, Fomina_nina@mail.ru, Екатеринбург

АНАЛИЗ УСПЕВАЕМОСТИ КАК ПРОГНОЗ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Bodryakov Vladimir Yurievich

Assistant professor physic-mathematical sciences, managing pulpit of the mathematical analysis MF USPU, Bodryakov_VYu@el.ru, Yekaterinburg

Toropov Aleksey Petrovich

A student III course MF USPU, Toropov88@inbox.ru, Yekaterinburg

Fomina Nina Gervasievna

A senior teacher of the pulpit of the mathematical analysis MF USPU, Fomina_nina@mail.ru, Yekaterinburg

ANALYSIS TO PROGRESSES AS FORECAST TO SUCCESSFUL ACTIVITY GRADUATE MATHEMATICAL FACULTY OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Несомненно, что вопросы повышения качества образования, являющиеся приоритетными для любого общества, становятся особенно значимыми для постиндустриального общества, которое формируется в мире и, в частности, в России [1]. Важнейшим элементом повышения качества является его постоянное измерение, сопоставление с установленными требованиями и внесение необходимых корректив, т. е., фактически, обеспечение непрерывного мониторинга качества работы системы. Сказанное в полной мере относится и к образовательным системам, принципиальной отличительной особенностью которых является наличие и выраженное влияние человеческого фактора (см. напр. [2–4]). Вопросам мониторинга качества педагогического процесса в образовательных учреждениях посвящено большое количество работ (см. напр. работы [3; 4] и обширные списки литературы в них), однако мало в каких из них раскрываются конкретные технологии обработки и интерпретации количественных данных наблюдений.

При мониторинге качества образования в вузе, помимо самого простого статистического анализа итогов сдачи текущих сессионных экзаменов в сравнении аналогичным периодом прошлого года, чем обычно и ограничиваются деканаты, важен также мониторинг успеваемости студентов на протяжении всего срока обучения в вузе. Существенно, чтобы динамика показателей была положительной и статистически значимой. Для адекватной количественной оценки качества учебного процесса важно иметь опорные количественные критерии сравнения. Ухудшение наблюдаемых показателей по отношению к опорным сигнализирует, как минимум, о необходимости более пристального внимания к ходу учебного процесса. Одной из неизбежных сторон учебного процесса в вузе и одновременно одним из наиболее выраженных показателей наличия проблем в качестве педагогического процесса («болевых точек качества» или «проблемных зон качества») является отчисление неуспевающих студентов. Если говорить о качестве образовательного процесса в вузе, то углубленный статистический анализ динамики успеваемости этой группы студентов не менее, а может быть и более важен, чем анализ успеваемости более успешных студентов. Особую роль в задаче общего повышения качества образования играет математическое образование, так как математика является базой для изучения естественных и инженерных наук [5; 6]. Укажем, что именно профессиональное усвоение профессиональных дисциплин является главной гарантией успешного трудоустройства выпускника вуза на рынке труда.

В настоящей работе проведено статистическое исследование и оценка итогов сдачи девяти экзаменационных сессий студентов математического факультета (МФ) Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), поступивших на факультет в 2004 г. Целью исследования были статистический анализ динамики сессионных оценок студентов по основным изученным дисциплинам; основанная на количественном анализе оценка качества педагогического процесса на факультете; прогнозирование ожидаемых результатов выпускных итоговых испытаний; выработка основанных на фактических данных рекомендаций, включая завершающий этап обучения выпускников. Особое внимание уделено сравнительному анализу показателей успеваемости различных групп студентов. Заметим, что именно сессионные оценки студентов являются одним из самых естественных и важных индикаторов качества образования.

В 2004 г. на математический факультет УрГПУ поступило 120 абитуриентов. На данный момент на пятом курсе обучается 60 студентов. Из них поступили на первый курс в 2004 г. и обучались без перерывов 58 человек. Эту группу студентов мы назовем группой непрерывного специалитета (группа НС). Поток студентов, обучавшихся на факультете в указанный период времени, назовем общей группой (группа О). Очевидно, состав группы НС постоянен; состав группы О изменялся от сессии к сессии в силу отчисления неуспевающих студентов, перехода части студентов в бакалавриат, появления новых студентов, например, при восстановлении из академического отпуска, и др.

При обучении на математическом факультете студенты изучали следующие дисциплины: Математический анализ, Алгебра, Геометрия, История, Психология, Теория обучения, Философия, Экономика, Социология, История образования и педагогическая мысль (ИОиПМ), Теория и методика обучения математике (ТиМОМ), Теория функций действительного переменного (ТФДП), Теория функций комплексного переменного (ТФКП), Числовые системы, Физика, Дифференциальные уравнения и уравнения с частными производными (ДУиУЧП), Элементарная математика, Возрастная педагогика, Математическое моделирование и численные методы (ММиЧМ). Данные об оценках собирались по группам, затем по каждой сессии сводились в общую для каждого курса таблицу. Фиксировалось время окончания сбора сведений (от даты официального начала каждой сессии до даты ее официального завершения). Внесессионные пересдачи не учитывались. Число студентов, не допущенных к экзамену или не явившихся на его сдачу, объединялось с числом студентов, получивших оценку «неудовлетворительно». Как и в [7], в качестве опорного (базового) распределения сессионных оценок для сопоставления оказалось возможным предложить нормальное распределение $N(\alpha; \sigma^2)$ с параметрами $N(3,5; 1,0)$. Статистическая обработка данных проводилась согласно ранее разработанным подходам [8–10].

На рис. 1 в качестве примера представлены частотные распределения сессионных оценок по математическому анализу, который изучался в I–V семестрах. Левая колонка представляет данные для студентов группы НС, правая для студентов группы О. Временная динамика средних оценок по математическому анализу и соответствующих среднеквадратических отклонений (СКО) отражена на рис. 2. Сопоставление данных для обеих групп показывает в целом сходную динамику показателей успеваемости: распределения оценок близки к нормальным и приближаются к опорному распределению; средние баллы по дисциплине возрастают, однако этот рост немонокотонен (в третью сессию произошел резкий скачок). СКО нестабильно снижаются к пятой сессии. Вместе с тем средний балл по математическому анализу для студентов группы НС всюду выше (на 0,03–0,2 балла) чем для студентов группы О; СКО, напротив, для студентов группы НС практически всюду ниже. Эти данные выглядят естественными и их можно интерпретировать как свидетельство большей однородности и большей нацеленности на учебу студентов группы НС. Тот факт, что результаты четвертой сессии по математическому анализу выделяются из общей картины, можно объяснить тем, что в четвертом семестре поменялся преподавательский состав и практические занятия проводил молодой специалист. Поведение оценок по другим профильным дисциплинам выглядит в целом аналогично описанным, за исключением четвертой сессии.

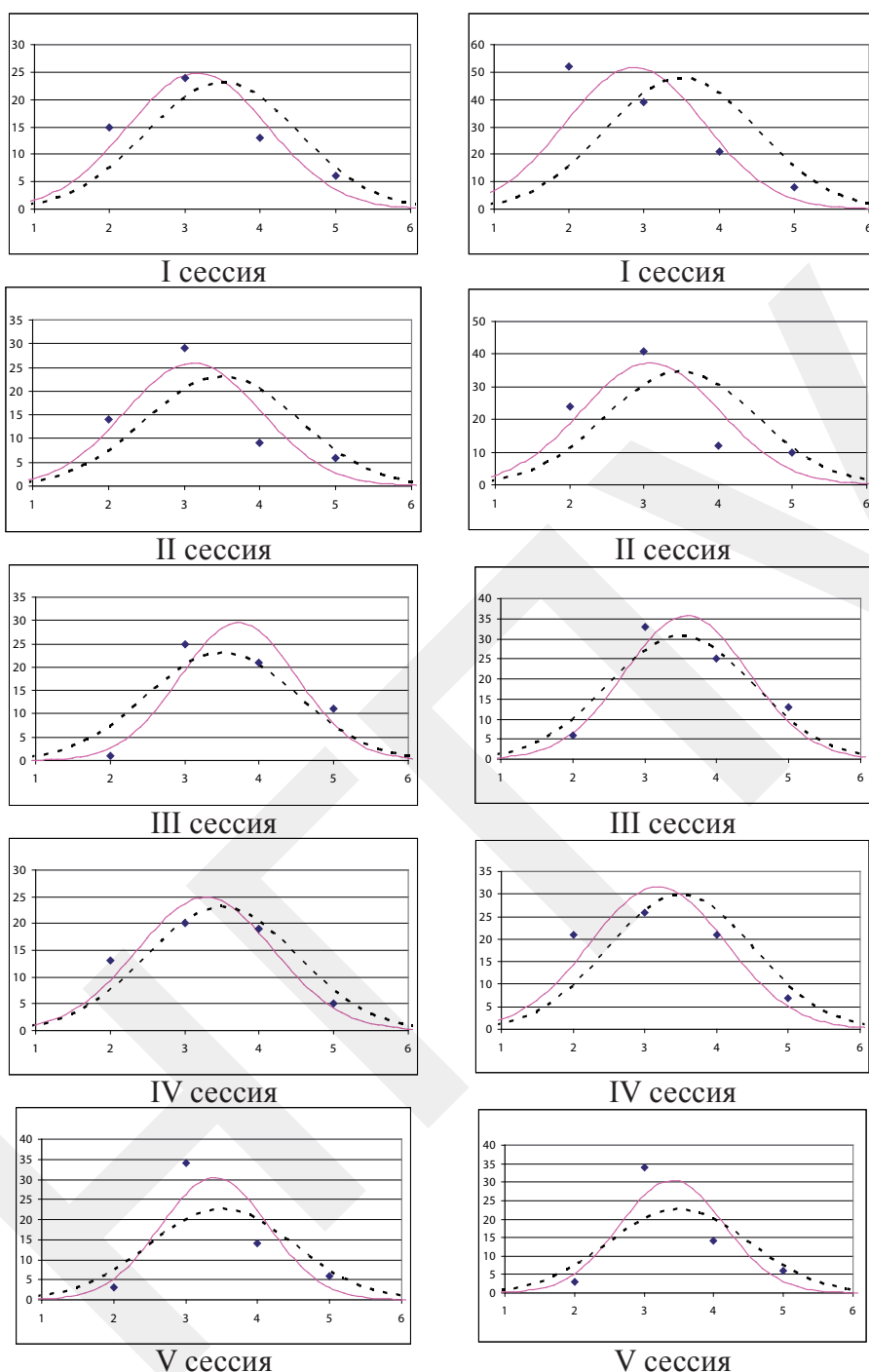


Рис. 1. Частотные распределения оценок по математическому анализу по итогам I–V экзаменационных сессий (слева данные по студентам группы НС, справа данные по студентам группы О).

Символы – фактические данные, линии – расчет. Сплошная линия – нормальная кривая аппроксимирующая фактические данные; пунктир – опорная нормальная кривая $N(3,5; 1,0)$.

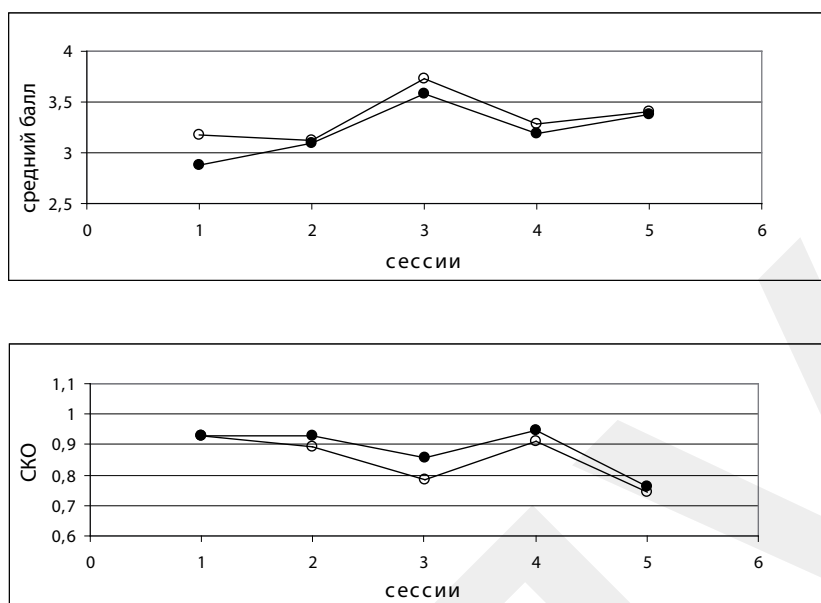


Рис. 2. Временная динамика изменения средних баллов и СКО по математическому анализу. Черные кружки – данные по студентам группы О, белые кружки – данные по студентам группы НС.

Временная динамика относительной доли неудовлетворительных оценок по математическому анализу приведена на рис. 3. Как и следовало ожидать, для студентов группы НС доля «двоек» ниже чем для студентов группы О, однако и не является малой (за исключением третьей и пятой сессии). Это приводит к большому числу пересдач экзамена в послесессионный период (еще одна «болевая точка» качества учебного процесса). Студентами группы НС проблемы своевременно устранялись в отличие от отчисленных впоследствии студентов группы О. Данные рис. 3 позволяют предположить, что максимальная доля неудовлетворительных оценок не должна превышать ~ 20%; превышение этого процента, по-видимому, следует рассматривать как указание на наличие серьезных и требующих оперативных корректирующих воздействий проблем, связанных с качеством педагогического процесса.

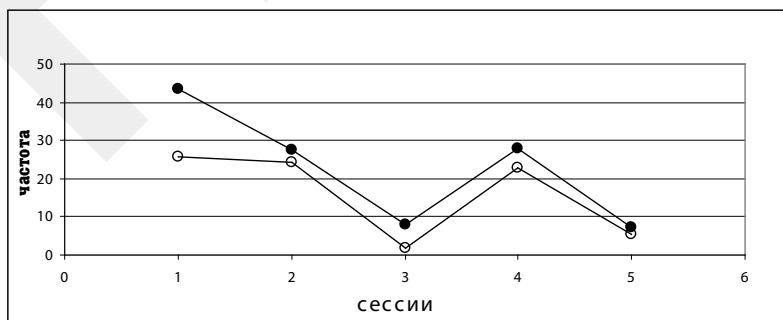


Рис. 3. Временная динамика относительной доли неудовлетворительных оценок по математическому анализу. Черные кружки – данные по студентам группы О, белые кружки – данные по студентам группы НС.

Нами был проведен посессионный анализ изменения средних баллов по дисциплинам, объединенным в 6 групп: математический анализ, алгебра, геометрия, методика преподавания, общие дисциплины и педагогика. Из полученных данных видно, что средний балл для обеих групп по математическим дисциплинам с I по VIII сессию в среднем демонстрируют устойчивый рост, близкий к линейному тренду (рис. 4, 5). Для студентов группы НС картина по среднему баллу отличается тем, что средние баллы для них превышают средние баллы для студентов группы О, однако угловой коэффициент линейного тренда для НС гораздо меньше. Средние баллы по нематематическим дисциплинам для обеих групп студентов близки и заметно превышают средние баллы по математическим дисциплинам. Добавим, что значительное превышение средних баллов по нематематическим дисциплинам, таким как история, психология, теория обучения, философия, экономика, социология и др., средних баллов по математическим дисциплинам свидетельствует об учебной недогруженности студентов – математиков и, как результат – недостаточной напряженности учебного процесса по этим дисциплинам. Есть все основания рекомендовать преподавателям соответствующих дисциплин существенно усилить уровень требований и контроля. Это приведет к унификации требований по различным дисциплинам и сделает учебу студентов более эффективной и интересной.

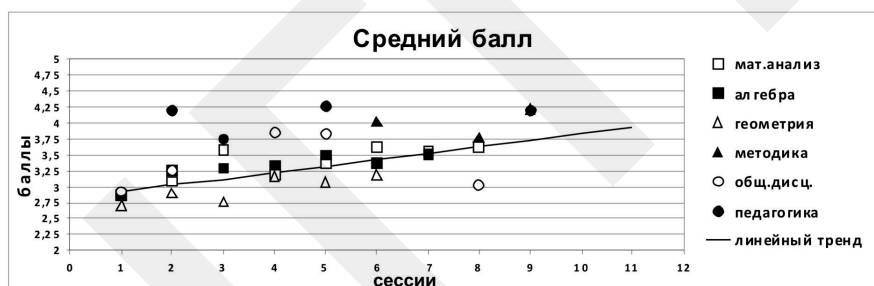


Рис. 4. Группа О: Временная динамика изменения средних баллов по экзаменуемым дисциплинам (символы).
Прямая – линейный тренд по математическим дисциплинам.

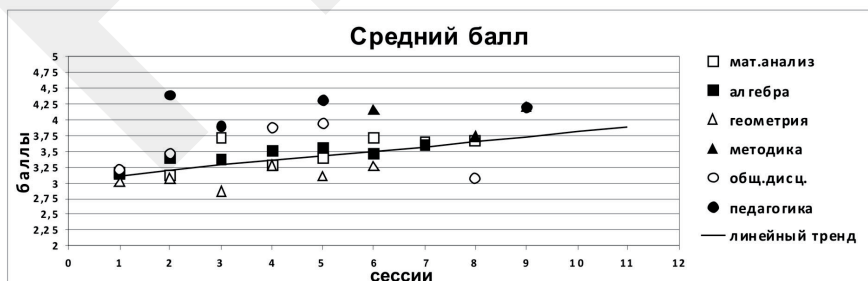


Рис. 5. Группа НС: Временная динамика изменения средних баллов по экзаменуемым дисциплинам (символы).
Прямая – линейный тренд по математическим дисциплинам.

Для всех студентов были подсчитаны средние баллы по итогам каждой сессии, затем были построены распределения по среднему баллу для студентов группы О и студентов группы НС. В данном случае учитывалось, что студент, не пришедший на экзамен, формально получал «1». В качестве примера на рис. 6 приведены гистограммы по итогам первой, четвертой, седьмой и девятой сессий. На гистограммах отчетливо видна временная динамика числа студентов, не сдавших сессию, которые в последующем были отчислены. Число этих студентов на протяжении курса обучения изменяется немонокотонным образом. Большинство отчисленных из вуза студентов были отчислены по итогам обучения на первых двух курсах. В целом распределения выражено смещаются вправо к более высоким оценкам. Из гистограмм рис. 6 также отчетливо просматривается тенденция к расслоению студенческого потока на подгруппы более сильных и более слабых студентов; это расслоение существенно усложняет педагогический процесс.

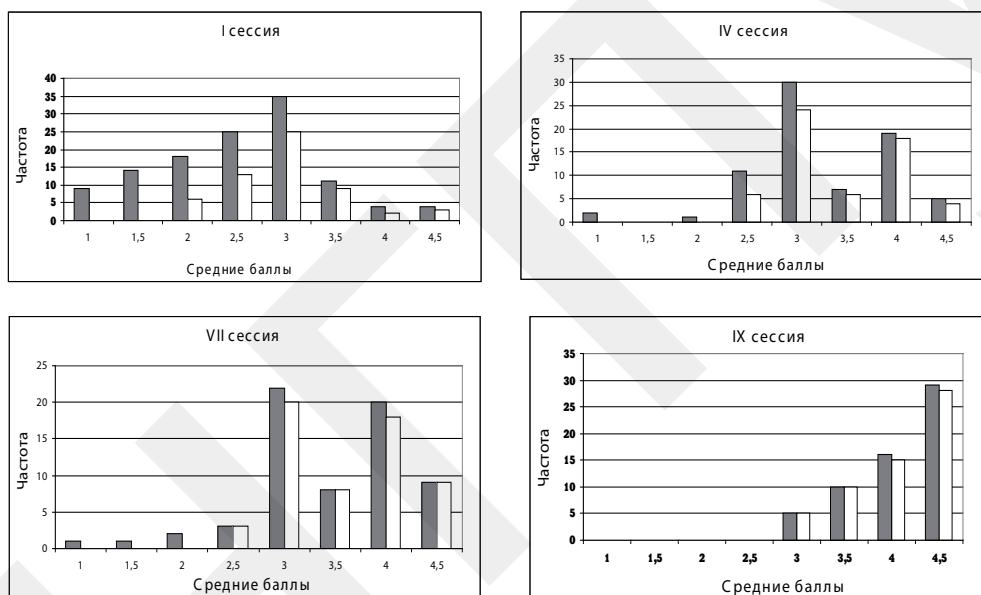


Рис. 6. Распределение по средним баллам студентов для группы О (темные столбцы) и для группы НС (белые столбцы) в I, IV, VII, IX сессии.

Для выяснения причин отчислений, были проанализированы распределения несданных сессионных экзаменов отчисленными студентами (рис. 7, 8). На рис. 7 в виде гистограмм представлены частотные распределения для студентов, не сдавших от одного до пяти предметов. Из рис. 7 видно, что наибольшее количество студентов (25 чел.) было отчислено из-за несдачи трех – пяти предметов (после нескольких безуспешных попыток). Меньшую часть составляют студенты несдавшие 1–2 экзамена (13 чел.). Если отчисление из-за неудовлетворительной сдачи трех и более экзаменов, по-видимому, можно признать неизбежным, то, очевидно, выяснение причин появления неудовлетворительных оценок и своевременная индивидуальная помощь студентам, имеющим одну – две задолженности могла бы существ-

венно сократить число отчислений. Можно рекомендовать также проведение дополнительных психолого – педагогических исследований и мотивационных тренингов для студентов этой группы. Подобные исследования, основанные на изучении структуры интеллекта по методике Амтхауэра, описаны нами ранее [11–13].

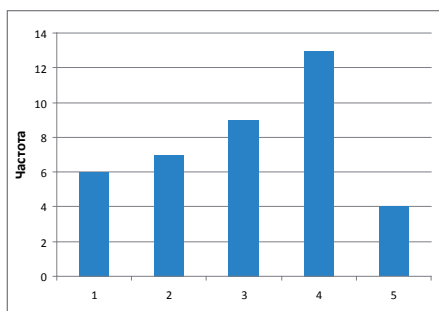


Рис. 7. Частотное распределение отчисленных студентов по числу несданных учебных дисциплин.

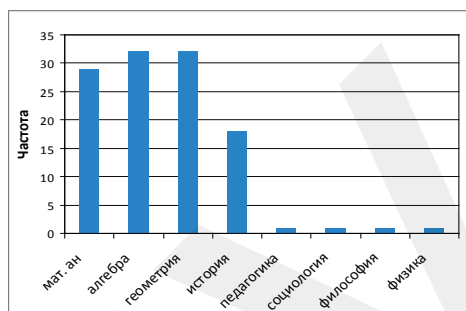


Рис. 8. Частотное распределение учебных дисциплин, задолженности по которым стали причиной отчисления студентов.

Для выяснения наиболее частых причин отчисления студентов с факультета были проведены дополнительные углубленные исследования. Установлено, что основными причинами отчислений на 1, 2 курсах и, отчасти, на более старших, являются академические задолженности по математическому анализу, алгебре и геометрии, т. е. по предметам блока профильных математических дисциплин. На рис. 8 представлены гистограммы частотных распределений «проблемных» дисциплин. Так, математический анализ стал одной из причин отчислений (возможно, наряду с другими дисциплинами) в 29 случаях. Очевидно, большая степень индивидуализации работы со студентами, особенно на старших курсах, помогла бы в значительной степени исправить ситуацию. Эффективным инструментом такой работы авторы считают более широкое привлечение студентов к исследовательской деятельности (НИРС).

В современной непростой экономической ситуации вопросы трудоустройства выпускников становятся весьма злободневными как для самих студентов, так и для выпускающих их вузов (см. напр. [7]). Одним из главных факторов, позволяющих успешно решать эту проблему, является высокий уровень профессиональной компетентности выпускника. Для выпускника МФ УрГПУ это, прежде всего, профессиональное знание школьной математики и умение обучать ей на таком уровне, чтобы учащиеся не испытывали затруднений при сдаче ЕГЭ.

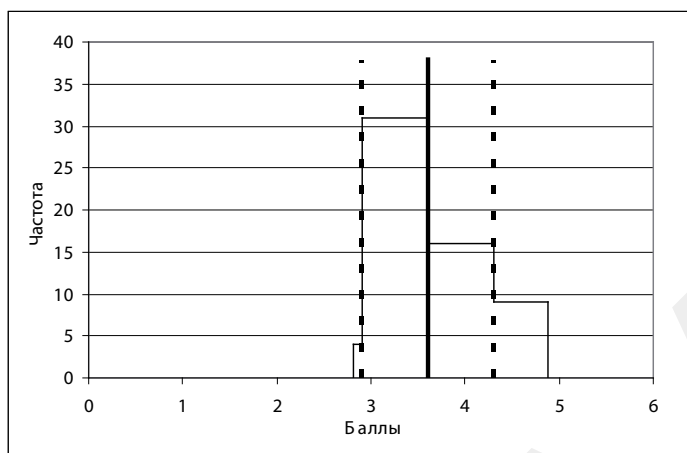


Рис. 9. Частотное распределение пятикурсников по накопленным средним баллам. Сплошная вертикальная линия – общий средний балл; пунктирные вертикальные линии – \pm среднеквадратические отклонения.

Прогнозируемый средний балл за итоговый государственный экзамен по высшей математике ожидается на уровне $4,0 \pm 0,2$ балла (см. линии трендов на рис. 4, 5) и не вызывает беспокойства. О том же свидетельствует рис. 9 показывающий распределение пятикурсников по средним баллам. На рис. 9 вертикальной сплошной линией показан общий средний балл $a = 3,61$, вычисленный по сессионным экзаменационным ведомостям без учета пересдач. Двумя вертикальными пунктирными линиями показана окрестность СКО $\sigma = 0,70$. Студенты, имеющие средние баллы ниже $a - \sigma$ (таких 4 чел.), очевидно, не получили надлежащей педагогической подготовки и вряд ли имеют хорошие перспективы успешного профессионального трудоустройства. С другой стороны, имеется достаточно представительная группа (9 чел.) студентов с высоким уровнем подготовки (средние баллы превышают $a + \sigma$).

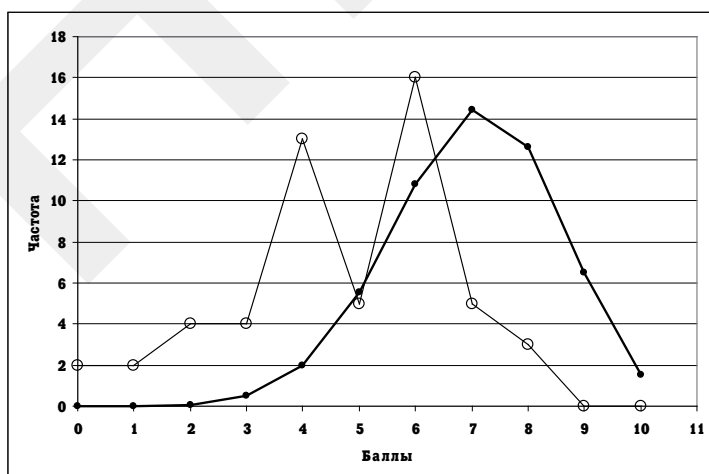


Рис. 10. Частотное распределение пятикурсников по итогам проверки знаний по элементарной математике. Белые кружки – эмпирические данные, жирная линия – расчет по вероятностно-статистической биномиальной модели [9; 10].

Напротив, уровень владения фундаментальными основами школьной математики у будущих учителей недостаточен. Ранее [14] мы проводили проверку знаний по элементарной математике у нынешних пятикурсников. Проверочные задания из раздела «Алгебра и начала анализа», соответствующие по сложности уровню В из ЕГЭ прошлых лет, состояли из 10 задач и оценивались по десятибалльной шкале. Эмпирическое распределение набранных баллов в сопоставлении с расчетом по вероятностно-статистической биномиальной модели [9,10] представлено на рис. 10. Видно, что необходимо приложить еще немало усилий, чтобы довести знания студентов до требуемого уровня (жирная линия). Главным образом, именно этому следует посвятить оставшееся время обучения на факультете.

В завершение подведем основные итоги работы. Проведено статистическое исследование и оценка итогов сданных экзаменационных сессий студентов МФ УрГПУ поступления 2004 г. (120 чел.). Была выделена группа студентов, прошедших непрерывно весь курс обучения (группа непрерывного специалитета, 58 чел.). Развита техника сравнительного погруппового анализа количественных показателей качества образовательного процесса. Подтверждено, что распределения сессионных оценок по математическим дисциплинам при устоявшемся учебном процессе могут быть описаны законом нормального распределения $N(3,5; 1)$. Наличие базового (опорного) распределения с параметрами $a = 3,5$ и $y = 1$, позволяет отслеживать динамику количественных показателей по отношению к фиксированному опорному распределению. Сравнивая результаты сдачи экзаменов студентов группы НС с результатами группы О можно в целом сказать, что именно первые представляют собой «средний класс» среди студентов данного потока и положительная динамика именно их количественных показателей определяет качество учебного процесса на факультете в целом. Причиной отчисления большинства студентов является невыполнение учебного плана по математическим дисциплинам, причем в большинстве случаев по трем – пяти академическим задолженностям. Проведенный углубленный статистический анализ «проблемных зон качества» образовательного процесса на факультете позволил выработать ряд конкретных рекомендаций по устранению несоответствий. Рекомендовано, в частности, вести не только обобщенный, но и погрупповой анализ динамики показателей качества учебного процесса; усилить уровень требований по дисциплинам нематематического блока; проведение психолого-педагогических исследований и мотивационных тренингов для группы студентов – кандидатов на отчисление; усилить степень индивидуальной работы с такими студентами. В работе акцентировано внимание на проблеме трудоустройства выпускников. Показана необходимость более целенаправленной работы по повышению уровня их профессиональной обученности, особенно в области элементарной математики.

Мы полагаем, что постоянный углубленный мониторинг с развитой здесь (или аналогичной) техникой анализа, несомненно, послужит эффективным инструментом для улучшения качества педагогического процесса и сделает

его более позитивным и результативным; это послужит, в свою очередь, повышению конкурентоспособности выпускников факультета на рынке труда.

Библиографический список

1. **Шишов, С. Е.** Качество общего образования в постиндустриальном обществе. [Текст] / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 5. – С. 52–56.
2. **Управление** качеством образования [Текст]: практико-ориентированная монография и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. М.: Педагогическое общество России. – 2000. – 43 с.
3. **Шаталов, А. А.** Мониторинг и диагностика качества образования. [Текст] / А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, Е. А. Гвоздева, А. М. Пичугина. – М.: НИИ школьных технологий, – 2008. – 322 с.
4. **Шаталов, А. А.** Психолого-педагогическая диагностика качества образовательного процесса. [Текст] / А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, Е. А. Гвоздева, А. М. Пичугина. – М.: НИИ школьных технологий, – 2008. – 134 с.
5. **Глушкова, Л. М.** Психолого-педагогические аспекты, повышающие качество математической подготовки студентов технических вузов. [Текст] / Л. М. Глушкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 6. – С. 83–93.
6. **Ефремова, Н. Ф.** Тестовый контроль качества учебных достижений обучающихся. [Текст] / Н. Ф. Ефремова // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 1. – С. 66–81.
7. **Бодряков, В. Ю.** Анализ успеваемости студентов – математиков [Текст] / В. Ю. Бодряков, А. П. Торопов, Н. Г. Фомина // Alma mater. – 2008. – № 9. – С. 47–51.
8. **Гмурман, В. Е.** Теория вероятностей и математическая статистика. [Текст] / В. Е. Гмурман. – М.: Высшее образование. – 2006. – 479 с.
9. **Бодряков, В. Ю.** Вероятностно-статистическая модель равно- и неравно-взвешенного подходов к количественному оцениванию знаний учащихся. [Текст] / В. Ю. Бодряков, Н. Г. Фомина // Качество. Инновации. Образование. – 2008. – № 10. – С. 12–16.
10. **Бодряков, В. Ю.** Простая вероятностно-статистическая модель количественной оценки знаний учащихся. [Текст] / В. Ю. Бодряков, Н. Г. Фомина // Alma mater. – 2008. – № 7. – С. 55–61.
11. **Бодряков, В. Ю.** Системный подход к формированию элементов профессиональной структуры интеллекта студентов – математиков. [Текст] / В. Ю. Бодряков, Н. Г. Фомина // Сборник научных статей «Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона». Вып. 10. – Киров: Изд-во ВятГГУ. – 2008. – С. 140–143.
12. **Бодряков, В. Ю.** Статистическая обработка экспериментальных данных по структуре интеллекта студентов математического факультета УрГПУ как основа для оптимизации учебного процесса. [Текст] / В. Ю. Бодряков, Н. Г. Фомина. – Труды 2-ой международной научной конференции «Информационно-математические технологии в экономике, технике и образовании». Вып. 4. – Екатеринбург: Изд-во УГТУ – УПИ. – 2008. – С. 281–287.

13. **Фомина, Н. Г.** Семиотико – синергетический подход к моделированию интуиции. [Текст] / Н. Г. Фомина // Качество. Инновации. Образование. – 2008. – № 11. – С. 13–20.

14. **Бодряков, В. Ю.** «ЕГЭ – тестирование» студентов-математиков педагогического вуза как важный индикатор уровня профессиональной подготовленности. [Текст] / В. Ю. Бодряков, Н. Г. Фомина // Alma mater. – 2009. – № 1. – С. 50–54.

15. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

16. **Саранцев, Г. И.** Методическое мышление в контексте эволюции предметных дидактик [Текст] / Г. И. Саранцев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 58–69.

17. **Лебедева, И. П.** Дидактические подходы к обучению математике на основе использования электронных образовательных ресурсов [Текст] / И. П. Лебедева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 68–76.

18. **Белова, С. Н.** Балльно-рейтинговая оценка качества подготовки студентов как элемент системы менеджмента качества образовательного процесса в вузе [Текст] / С. Н. Белова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 70–82.

УДК 378

Валеев Азат Салимьянович

Кандидат техн. наук, доцент, декан естественно-технического факультета Сибайского института (филиала) «Башкирского государственного университета», valeev_as@mail.ru, Сибай

Мусин Шагит Ришатovich

Старший преподаватель кафедры общетехнических дисциплин Сибайского института (филиала) Башкирского государственного университета, Сибай

Хисаметдинов Фиргат Зайнуллович

Старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики Сибайского института (филиала) Башкирского государственного университета, Сибай

**АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА
НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

Valeev Azat Salimjanovich

Candidate tech. sciences, the senior lecturer, the dean of is natural-technical faculty of Sibajsky institute (branch) «Bashkir state university», valeev_as@mail.ru, Sibaj

Musin Shagit Rishatovich

The senior teacher of chair общетехнических disciplines of Sibajsky institute (branch) of the Bashkir state university, Sibaj

Hisametdinov Firgat Zajnulloovich

The senior teacher of chair of applied mathematics and computer science of Sibajsky institute (branch) of the Bashkir state university, Sibaj

THE ANALYSIS OF FORMATION PROFESSIONAL КОМПЕТЕНЦИЙ THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY AND BUSINESS ON THE BASIS OF THE SYSTEM APPROACH

Профессиональная подготовка будущего учителя технологии и предпринимательства представляет собой сложное явление, целостный процесс и может быть рассмотрена как система. В современной педагогической науке одним из широко распространенных методов исследования таких явлений, процессов является системный подход.

Вопросам применения системного подхода в педагогических исследованиях посвящено много работ. Педагогами-исследователями рассмотрен широкий круг проблем философского и педагогического характера, связанного с применением в педагогической сфере дисциплины, первоначально сформировавшегося как инженерной, и только позднее ставшей общенаучной [1; 4; 7].

Исследование, изучение любого объекта, явления реального мира, и в том числе относящегося к области педагогической науки, сводится к исследованию его некоторого абстрактного образа – модели. Исключительно в форме моделей существуют, и это не просто набор каких-то сведений, фактов и закономерностей, а прежде всего, некая система. Весь безграничный мир состоит из самых различных систем: малых, сложных, сверхсложных, глобальных. Их необходимо исследовать, строить, прогнозировать, ими надо уметь управлять, и для этого существует специальный подход, технология – системный анализ.

«Системой называется совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом более простых элементов, выполняющих определенную цель. Каждый из составляющих систему элементов также является системой, для которой справедливы все свойства системы. Таким образом, рассматривается иерархия систем, являющаяся некоторой моделью реального объекта или явления» [3, с. 23].

«Системный подход к исследованию, познанию не является чем-то искусственным, синтетическим, человеческое мышление всегда системно, и другим быть не может. Противоречие между желанием человека познать неограниченный мир и ограниченностью существующих возможностей сделать это, накладывает отпечаток на сам процесс познания окружающего мира. Одна из таких особенностей познания, которые позволяют постепенно,

поэтапно разрешить эти противоречия – наличие аналитического и синтетического мышления. Для этого существуют анализ и синтез» [2, с. 11].

Анализ состоит в разделении целого на части, в представлении сложного в виде совокупности более простых компонент, с последующим исследованием составляющим систему компонент.

Синтез представляет собой обратный процесс, от простого к сложному. Начиная изучение с самых простых компонент системы, последовательно переходя к более сложным, включающим в себя уже исследованные более простые составляющие, исследователь в итоге получает целостную картину о рассматриваемом объекте или явлении.

Понятие системного анализа и системного подхода очень тесно связано с понятием модели и моделирования. Собственно говоря, системный подход есть научная методология моделирования, построения модели и ее последующего экспериментального исследования. В педагогической науке подход на основе моделирования тех или иных процессов распространен очень широко.

«Моделью называется некий объект – заменитель, который в определенных условиях может заменить объект – оригинал, воспроизводя интересующие исследователя свойства и характеристики оригинала, при этом имея существенные преимущества или удобство для исследования (наглядность, доступность испытаний, легкость оперирования и др.)» [2, с. 22].

Весьма важным фактом является то, что модель всегда носит по отношению к оригиналу приближенный характер, не является тождественной к ней. Данный факт с одной стороны является недостатком, т. к. результаты, полученные при исследовании модели также будут носить приближенный характер по отношению к оригиналу, с другой стороны, конкретная проблема может и не требовать рассмотрения всех качеств реального объекта, при этом более простая модель может быть очень эффективно исследована. Н. Винер отмечает в своих работах: «Частные модели, при всем их несовершенстве, – это единственное средство, выработанное наукой для понимания мира. Из этого положения не вытекает пораженческой установки. В нем признается только то, что главное орудие науки – человеческий разум, а этот разум – конечен».

В терминах системного анализа профессиональная подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства представляет собой сложную систему, имеющую сложную внутреннюю структуру и иерархию подсистем.

Весь окружающий нас мир можно представить как иерархическую совокупность систем. Например, система подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства может рассматриваться как составная часть системы технологической и технической подготовки нового поколения граждан России, которая, свою очередь, может входить, например, в систему экономического развития мирового сообщества и т. д. С другой стороны, система подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства может включать в себя подсистемы, соответствующие таким пробле-

мам, как воспитание технологической культуры студентов, формирования учебного плана, составление расписания занятий и др. Таким образом, для каждой системы может быть указана содержащая ее метасистема, находящаяся выше по иерархии. Исследователь начинает исследование с той ступени иерархии систем, которая соответствует рассматриваемой им проблеме.

«Необходимость определения метасистемы, в качестве подсистемы которой описывается исследуемый педагогический объект, указания угла зрения, под которым педагогический полисистемный объект исследуется как система, понимание того, что элементы в системе образуют ее структуру, взаимодействуя одной из своих сторон, а другие стороны элементов образуют иные структуры полиструктурной системы – все эти идеи обуславливают закономерность последующей процедуры системного исследования – определение системообразующей связи данной системы, то есть связи, ее обеспечивающей определенную упорядоченность, ее существование, функционирование и развитие» [1, с. 90].

Проблема нашего исследования приводит нас к рассмотрению системы формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства, для которой метасистемой является система профессиональной подготовки по специальности «Технология и предпринимательство».

Любое исследование, базирующееся на системном подходе состоит из нескольких основных этапов: формулирование проблемы, выявление целей, определение, выбор средств для достижения целей. На этапе формулирования проблемы может быть также выдвинута некоторая гипотеза, к проверке которой сводится результат исследования. Этап выявления целей основывается на анализе; этап определения средств соответствует синтезу, результатом которого является построенная модель.

Завершающим этапом является экспериментальное исследование построенной модели, интерпретация полученных результатов в свете сформулированной проблемы, а также проверка выдвинутой гипотезы (рис. 1).

Формально каждая система любого уровня иерархии имеет набор входных и выходных параметров (рис. 2). Выходные параметры представляют результат преобразования и взаимодействия входных параметров.

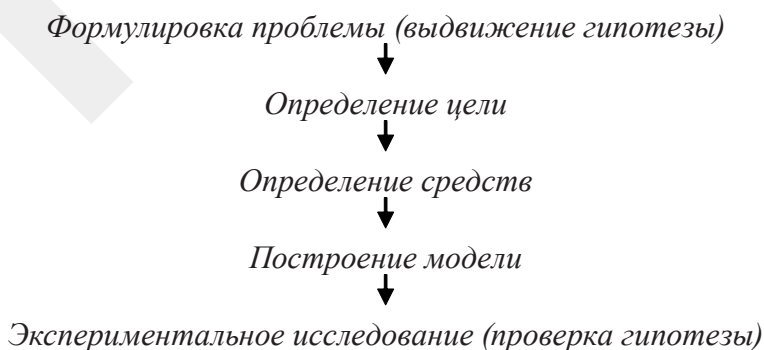


Рис. 1. Этапы исследования на основе системного подхода

Например, в системе подготовки учителя технологии и предпринимательства входными параметрами могут выступать: абитуриент, его личностные качества, учебный план специальности, специализации, структура профессорско-преподавательского состава и т. д. В качестве выходных параметров может рассматриваться: учитель технологии предпринимательства, отдельно его профессиональные качества, личностные качества, но уже, возможно, претерпевшие изменения в процессе обучения и др.

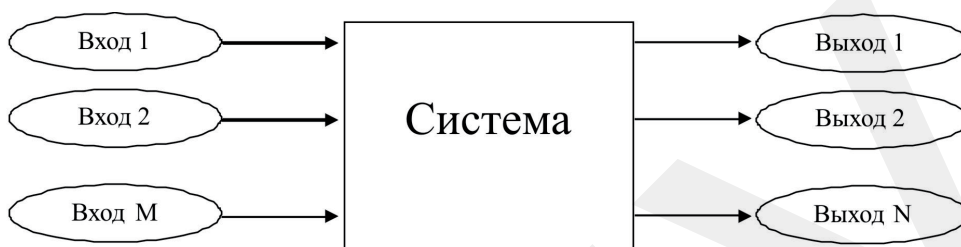


Рис. 2. Система с М входами и N выходами

В современном системном анализе применяются различные методы и подходы анализа систем: метод проб и ошибок, метод мозгового штурма, синектика и др. [4, с. 15]. Одним из широко распространенных, является морфологический анализ. Слово «морфология» переводится как учение о формах. Данный метод был предложен швейцарским астрономом Фрицем Цвики и основывается на построении и анализе дерева целей.

В нашем исследовании рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства. Основываясь на системном подходе далее мы будем рассматривать систему формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства, которая в свою очередь обладает всеми качествами сложной системы, и может быть рассмотрена в разных проекциях.

Как было отмечено, сложная система обычно рассматривается в определенном разрезе, проекции, учитывающей только те аспекты, которые интересуют нас в рамках формулируемой задачи, проблемы. Проведем анализ сложной системы профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства в разрезе проблемы формирования их профессиональных компетенций.

Множественность систем в одном объекте, то есть полисистемность отмечают многие исследователи. Как писал Л. А. Петрушенко, «вещь представляет собой бесконечное, неисчерпаемое множество систем, но она не состоит из системы или систем, так же как система или системы не содержатся в вещи» [5, с. 17]. И. В. Блауберг и Б. Г. Юдин писали: «На сложный объект не может быть “наложено” какое-либо единственное представление о целом, исключающее все другие представления. Исследуя такой объект, мы имеем дело не с одним целым или одним уровнем целостности, а с различными “сре-

зами” с этого объекта, каждый из которых представляет определенную картину. Степень совмещения всех таких отдельных изображений зависит от уровня научных знаний и методологической оснащенности науки» [6, с. 140].

При исследовании педагогического процесса или явления в свете системного подхода исследователь может прийти к рассмотрению различных видов систем, отражающих или описывающих ту или иную грань реальности, что определяется выбором компонент, составляющих ту или иную систему. В общем, этот выбор определяется самой проблемой исследования и методологической концепцией, которой придерживается исследователь. Например, А. П. Ковалев считал, что компонентами педагогической системы являются совокупность людей, принимающих участие в процессе обучения; накопленные обществом знания – как предмет учения; множество семиотических структур, с помощью которых проводится кодирование и накопление информации; совокупность людей, делающих научное знание доступным, то есть выполняющих функцию популяризации; компоненты управления: «фильтры» (программы, учебники, пособия), способы достижения целей (средства, формы и методы педагогических воздействий), педагоги, выполняющие ряд специфических функций, основной из которых является управление педагогическим процессом [7, с. 15].

Большое количество вариантов описаний состава педагогических систем, их разнородность, явная односторонность каждой и в то же время очевидная взаимодополнительность этих вариантов, тот факт, что авторы, предлагая свой вариант, как правило, не отвергали иные – все это можно считать свидетельством признания факта, что тот или иной вариант описания системы – лишь «срез», одно из возможных ее изображений. Эти процессы в педагогическом мышлении лишь подтверждали идеи полисистемности и полиструктурности сложных педагогических систем. С точки зрения общенаучного системного подхода, система может содержать в себе множество систем, то есть может быть представлена во множестве «срезов», отражающих различные варианты ее «расчленения», следовательно, и с педагогической точки, программа системного исследования должна основываться на общих методологических правилах описания состава системы [1, с. 79].

Отдельная компетенция будущего учителя технологии и предпринимательства, представляющая собой конкретный набор личностных качеств может быть рассмотрена как элементарная единица при анализе системы формирования профессиональных компетенций и представлять собой ее выходной сигнал.

В качестве входных параметров системы формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства могут рассматриваться различные факторы, например, управление учебным процессом, определение образовательных маршрутов и выбор студентами

дисциплин по выбору, формирование рабочих программ учебных дисциплин, психолого-эмоциональные аспекты, и т. д. Определение входных параметров системы относится к этапу определения средств.

В системе профессиональной подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства основной целью, основным итоговым результатом является сформированный, компетентный учитель технологии и предпринимательства.

Обладание учителем технологии и предпринимательства определенного набора компетенций является одним из ключевых факторов, определяющих качество подготовки. Поэтому целесообразно выделить в целостной системе профессиональной подготовки подсистему, которая формально реализует формирование определенного набора профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства (рис. 3).



Рис. 3. Система профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства

Каждый входной параметр системы подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства играет определенную роль в формировании выходных параметров – компетенций, между входными параметрами имеет место сложная взаимосвязь и взаимодействие. В рамках различных подходов к решению проблемы формирования профессиональных компетенций, можно рассматривать разные входные параметры, механизмы и модели их взаимодействия, анализировать их влияние на выходные параметры.

В нашей работе рассматриваются отдельные компетенции, рекомендованные для включения в ФГОС (выходные параметры), и проводится анализ

системы формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства. На следующем этапе исследования можно выполнить синтез структуры и качеств входных параметров, необходимых для получения требуемых выходных параметров – компетенций.

Рассмотрим систему формирования профессиональных компетенций, являющуюся подсистемой общей системы профессиональной подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства, в разрезе преподавания отдельных дисциплин и циклов. Выделим в системе формирования профессиональных компетенций совокупность подсистем, соответствующим отдельным дисциплинам: Подсистема ЕН.Ф.01 (дисциплина – Математика); Подсистема ЕН.Ф.02 (дисциплина – Информатика); Подсистема ДПП.Ф.04 (дисциплина – Электрорадиотехника и электроника); Подсистема СД.Ф.03 (дисциплина – Сопротивление материалов); Подсистема СД.Ф.06 (дисциплина – Теплотехника и тепловые машины). Для определенности назовем их дисциплинарными подсистемами, подсистемами дисциплинарного уровня. В обозначении подсистем будет придерживаться обозначений, принятых в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования специальности 030600 – «Технология и предпринимательство».

Каждая из подсистем дисциплинарного уровня также может быть представлена в виде иерархии подсистем, представляющих собой отдельные дисциплины, отдельные разделы дисциплин, темы, разделы и т. д.

Для простоты представления исследования рассмотрим в каждой из подсистем уровня дисциплин лишь некоторые из возможных подсистем, соответствующих различным разделам каждой дисциплины (табл. 1–табл. 7).

Таблица 1

Составная структура подсистемы ЕН.Ф.01, дисциплина – Математика

Подсистема Раздел дисциплины ЕН.Ф.01 – 1. Аналитическая геометрия и линейная алгебра ЕН.Ф.01 – 2. Дифференциальное, интегральное исчисления ЕН.Ф.01 – 3. Дифференциальные уравнения ЕН.Ф.01 – 4. Функции комплексного переменного ЕН.Ф.01 – 5. Теория вероятностей, случайные процессы ЕН.Ф.01 – 6. Статистические методы обработки экспериментальных данных.

Таблица 2

Составная структура подсистемы ЕН.Ф.02, дисциплина – Информатика

Подсистема Раздел дисциплины ЕН.Ф.02 – 1. Базовые приемы, методы работы с ЭВМ, использования программного обеспечения ЕН.Ф.02 – 2. Общие проблемы процессов сбора, передачи, обработки и накопления информации ЕН.Ф.02 – 3. Технические и программные средства реализации информационных процессов.

Таблица 3

**Составная структура подсистемы ДПП.Ф.04, дисциплина –
Электрорадиотехника и электроника**

Подсистема Раздел дисциплины ДПП.Ф.04 – 1. Линейные и нелинейные цепи переменного тока ДПП.Ф.04 – 2. Расчет напряжений и токов ДПП.Ф.04 – 3. Законы Кирхгофа ДПП.Ф.04 – 4. Принципы передачи звука и изображения ДПП.Ф.04 – 5. Использование ЭВМ для управления технологическими процессами.

Таблица 4

**Составная структура подсистемы СД.Ф.03, дисциплина –
Сопротивление материалов**

Подсистема Раздел дисциплины СД.Ф.03 – 1. Растяжение и сжатие СД.Ф.03 – 2. Практические расчеты на срез и смятие СД.Ф.03 – 3. Кручение и изгиб СД.Ф.03 – 4. Устойчивость сжатых стержней.

Таблица 5

**Составная структура подсистемы СД.Ф.06 дисциплина –
Теплотехника и тепловые машины**

Подсистема Раздел дисциплины СД.Ф.06 – 1. Дифференциальные уравнения переноса теплоты СД.Ф.06 – 2. Массообмен, диффузия с поверхности, испарение в воздух СД.Ф.06 – 3. Теплообмен при течении жидкости, при испарении СД.Ф.06 – 4. Стационарная теплопроводность и теплопередача в твердых телах СД.Ф.06 – 5. Теплообменные аппараты и их расчет.

В качестве примера исследуется гипотеза о роли дисциплины «Математическое и компьютерное моделирование» в системе формирования профессиональных компетенций цикла МЕН (математика и естественные науки), поэтому введем в рассмотрение еще две подсистемы: Подсистема ММ (дисциплина – Математическое моделирование); Подсистема КМ (дисциплина – Компьютерное моделирование).

Таблица 6

**Составная структура подсистемы ММ, дисциплина –
Математическое моделирование**

Подсистема Раздел дисциплины ММ – 1. Моделирование электрических цепей ММ – 2. Моделирование стационарных и нестационарных электрических полей ММ – 3. Моделирование температурного поля ММ – 4. Алгоритмы и численные методы решения краевых задач теплопроводности ММ – 5. Моделирование распределения электрического потенциала в трехмерной области ММ – 6. Моделирование деформации нагруженных конструкций.

**Составная структура подсистемы КМ, дисциплина –
Компьютерное моделирование**

Подсистема Раздел дисциплины КМ – 1. Методы алгоритмизации и программирования КМ – 2. Языки программирования КМ – 3. Прикладные пакеты программ компьютерного моделирования и компьютерной математики (MATLAB, Matcad, Mathematica и др.) КМ – 4. Системы автоматизированного проектирования КМ – 5. Специализированные программные продукты для решения узких классов задач. Таким образом, на основе системного подхода нами построена модель проекции, разреза сложной системы профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства, и конкретно ее подсистемы формирования профессиональных компетенций.

Рассмотрим некоторые из компетенций для цикла математических и естественно-научных дисциплин, рекомендованных для включения в ФГОС (табл. 8).

**Наиболее значимые компетенции цикла математических
и естественно-научных дисциплин**

Обозначение Наиболее значимые компетенции системы компетенций
МЕНМЕН–1 Способность научно анализировать проблемы и процессы профессиональной области, умение использовать на практике базовые знания и методы математики и естественных наук МЕН–2 Способность применять знания на практике, в том числе составлять математические модели типовых профессиональных задач, находить способы их решений и интерпретировать профессиональный (физический) смысл полученного математического результата МЕН–3. Готовность применять аналитические и численные методы решения поставленных задач (с использованием готовых программных средств). **Обозначение Значимые компетенции системы компетенций**
МЕНМЕН–4. Способность приобретать новые математические и естественнонаучные знания, используя современные образовательные и информационные технологии МЕН–5. Понимание роли естественных наук в развитии науки и технологии МЕН–6. Способность использовать знания о современной физической картине мира и эволюции. Вселенной, пространственно-временных закономерностях, строении вещества для понимания окружающего мира и явлений природы МЕН–7. Способность использовать языки и системы программирования, инструментальные средства компьютерного моделирования для решения различных исследовательских и производственных задач МЕН–8. Способность планировать и проводить физические и химические эксперименты, проводить обработку их результатов и оценивать погрешности, математически моделировать физические и хими-

ческие процессы и явления, выдвигать гипотезы и устанавливать границы их применения МЕН–9. Готовность работать с программными средствами общего назначения.

Обозначение Наименее значимые компетенции системы компетенций МЕН. Способность применять знания на практике, в том числе составлять математические модели типовых профессиональных задач, находить способы их решений и интерпретировать профессиональный (физический) смысл полученного математического результата.

МЕН–10 Придерживаясь системного подхода, будем считать, что приведенные выше компетенции МЕН–1 – МЕН–10 образует систему. Назовем ее системой компетенций математического и естественно-научного цикла – МЕН.

На наш взгляд, одним из условий формирования у будущих учителей технологии и предпринимательства профессиональных компетенций, соответствующих в нашей модели системе компетенций цикла МЕН (математического и естественно-научного), является **наличие множественных межсистемных связей** между подсистемами уровня отдельных дисциплин в системе формирования профессиональных компетенций, и следовательно в содержащей ее системе профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства в целом (рис. 4).

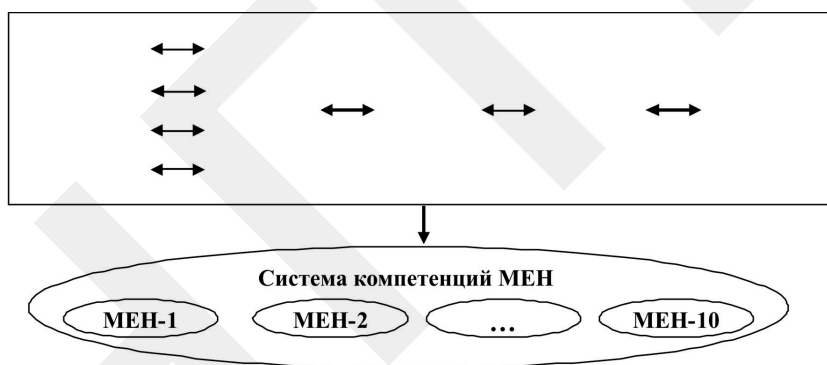


Рис. 4. Формирование системы компетенций математического и естественно-научного цикла

Рассмотрим конкретный пример. Учебная программа дисциплины «Теплотехника» включает раздел «Теплообменные аппараты и их расчет» (подсистема СД.Ф.06–5), в котором рассматриваются задачи расчета различных параметров теплообменных аппаратов. Эти задачи сводятся к математическому моделированию тепловых полей (подсистема ММ–3), которое основывается на дифференциальных уравнениях теплопроводности, относящихся к разделу «дифференциальное и интегральное исчисление» (подсистема ЕН.Ф.01–2) дисциплины «Математика». С другой стороны, на практике математические модели сложных производственных процессов, в том числе и тепловых машин, представляют, как правило, системы уравнений с частными производными, достаточно сложные для аналитического решения, и

для их исследования применяются электронные вычислительные средства и компьютерное моделирование (подсистема КМ–3) Для эффективного использования методов компьютерного моделирования необходимо обладание определенными базовыми навыками и приемами работы с ЭВМ (подсистема ЕН.Ф.02–1), что непосредственно связано с дисциплиной «Информатика».

Таким образом, мы получили некоторую цепочку межсистемной связи на уровне отдельных разделов дисциплин (рис. 5). Очевидно, что данная цепочка есть один из факторов формирования, например, компетенций МЕН2 и МЕН7. Множество таких цепочек осуществляют формирование каждой из компетенций цикла МЕН (рис. 5).

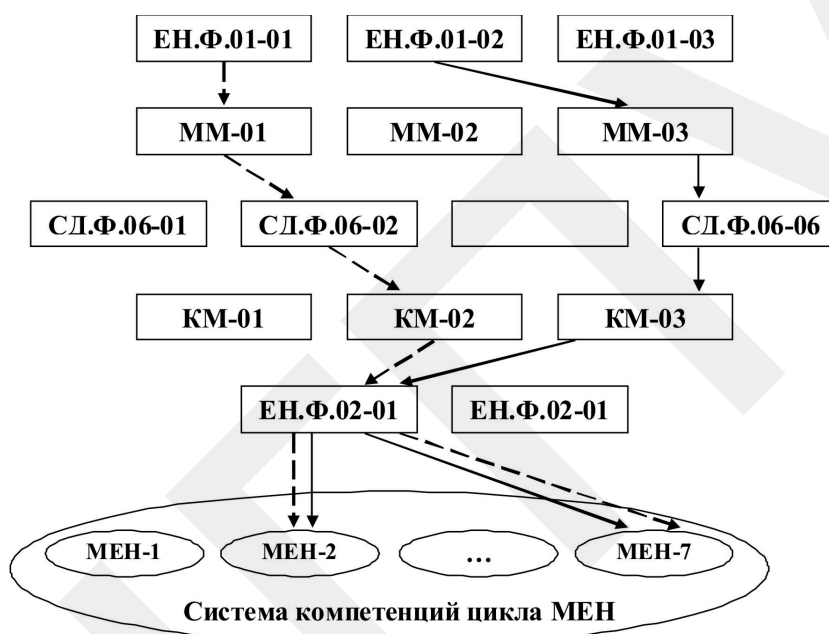


Рис. 5. Цепочки формирования компетенций математического и естественнонаучного цикла (сплошная линия – рассмотренный пример, пунктирная – альтернативный вариант формирования компетенций)

Обобщая рассмотренный пример, мы приходим к выводу, что формирование профессиональных компетенций цикла МЕН требует существования межсистемных связей между системами уровня отдельных дисциплин, реализующих совокупность цепочек межсистемной связи аналогично рассмотренному примеру (рис. 6).

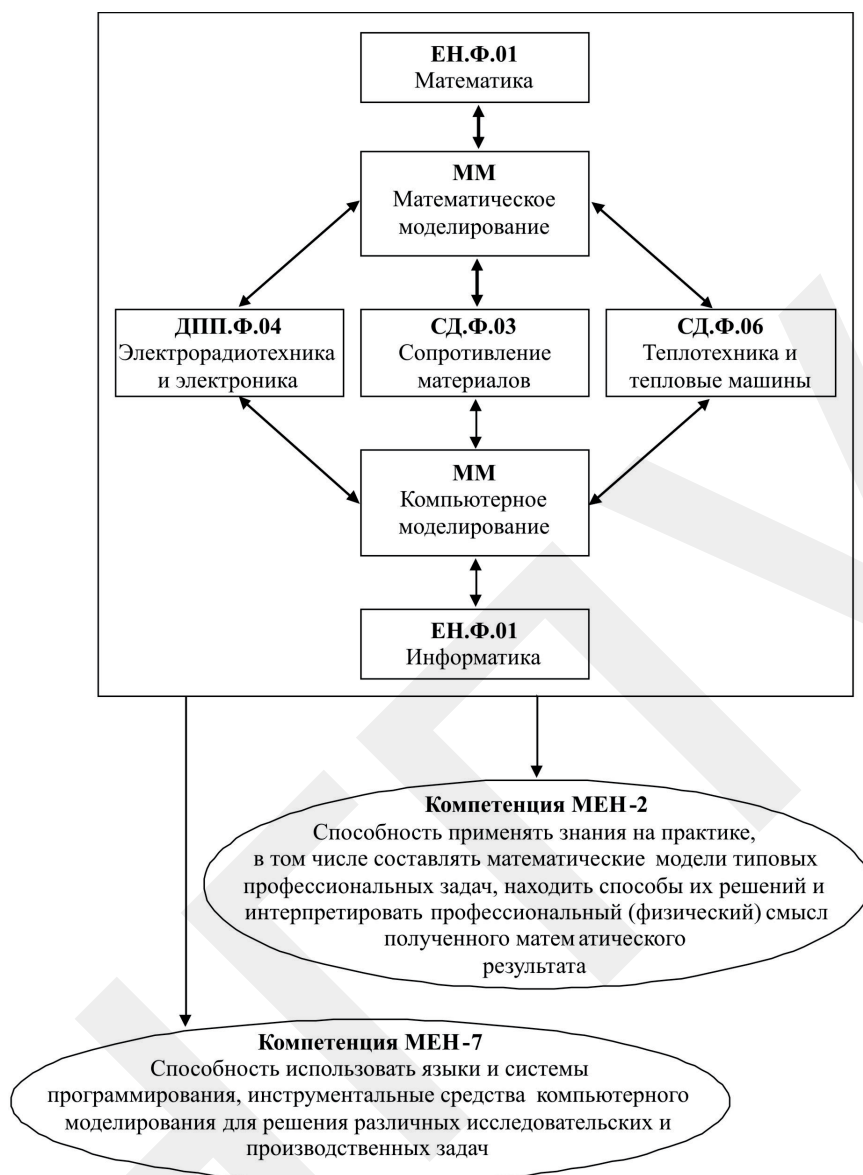


Рис. 6. Схема формирования некоторых компетенций математического и естественнонаучного цикла

Таким образом, можно сделать заключение, что получение заданных выходных сигналов – компетенций системы формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства возможно только в случае наличия в структуре системы множественных связевых взаимодействий между дисциплинарными подсистемами.

В Сибайском институте (филиале) ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет» имеется десятилетний практический опыт применения рассмотренных вопросов при подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства. В соответствующий учебный план в рамках цикла дисциплин профессиональной подготовки включена дисциплина «Математическое и компьютерное моделирование». Проведенная на

основе разработанной методики и критериев контрольно-диагностическая работа подтверждает высокую эффективность данного подхода. Все возможные образовательные маршруты, составленные на основе выбора студентами одного из шести реализуемых в институте специализаций, курсов по выбору, факультативов, дисциплин регионального компонента, образуют различные цепочки формирования компетенций, но все они ведут к единой цели – формированию профессиональных компетенций будущего учителя технологии и предпринимательства в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Проблема подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства в целом, и проблема формирования их профессиональных компетенций цикла математических и естественнонаучных дисциплин в частности, ставит задачу организации учебного процесса, состоящего из различных дисциплин разных циклов, с учетом необходимости обеспечения множественного междисциплинарного взаимодействия, что может быть реализовано на основе подходов междисциплинарной интеграции, фундаментализации изучения прикладных дисциплин, внедрения компьютерных и телекоммуникационных технологий в учебный процесс, а также других подходов.

На основе проведенного анализа мы пришли к заключению, что для достижения сформулированной цели формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства, на примере формирования компетенций математического и естественно-научного цикла, необходимо использование следующих средств:

1. Изучение студентами специальности «Технология и предпринимательство» дисциплины «Математическое и компьютерное моделирование»;
2. Организация изучения прикладных (общетехнических) дисциплин в условиях междисциплинарной интеграции и фундаментализации;
3. Широкое применение в процессе изучения дисциплин математического и естественно-научного цикла современных компьютерных технологий, инструментов компьютерного моделирования и автоматизированного проектирования.

Библиографический список

1. **Кузнецова, А. Г.** Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике [Текст]: монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК. – 2001. – 152 с.
2. **Девятков, Д. Х.** Системный анализ [Текст]: учеб. пособие / Д. Х. Девятков, И. М. Ячиков, А. П. Морозов. – Магнитогорск, МГТУ, 2001. – 67 с.
3. **Одрин, В. М.** Морфологический анализ систем [Текст] / В. М. Одрин. – Киев: Наук. Думка. – 1977. – 120 с.
4. **Гин, А. А.** Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность [Текст]: пособие для учителя / А. А. Гин. – М.: Вита-Пресс. – 1998. – 88 с.
5. **Петрушенко, Л. А.** Единство системности, организованности и самодвижения [Текст] / Л. А. Петрушенко. – М.: Мысль. 1975. – 286 с.

6. **Блауберг, И. В.** Системный подход как современное общенаучное направление [Текст] / И. В. Блауберг, Б. Г. Юдин // Дialeктика и системный анализ. – М.: Наука. – 1986. – 300 с.
7. **Ковалев, А. П.** Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление [Текст] / А. П. Ковалев. – Харьков: ХГУ. – 1990. – 153 с.
8. **Соловова, Н. В.** Методическая компетентность преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования [Текст] / Н. В. Соловова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 122–131.
9. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.
10. **Мамонтова, Т. С.** Компетентностный подход как основное направление совершенствования методической подготовки студентов на современном этапе модернизации педагогического образования [Текст] / Т. С. Мамонтова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 37–42.
11. **Баликаева, М. Б.** Специфика компетентностного подхода в процессе развития самообразования студентов вуза [Текст] / М. Б. Баликаева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 21–29.
12. **Мунасыпов, И. М.** Развитие профессиональной компетентности будущих учителей технологии [Текст] / И. М. Мунасыпов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 130–139.
13. **Арефьев, И. П.** Технологическое образование в школе и педвузе: проблемы и стратегия его развития [Текст] / И. П. Арефьев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 409–419.
14. **Каплина, С. Е.** Современные подходы к исследованию проблемы формирования профессиональной мобильности у будущих инженеров [Текст] / С. Е. Каплина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 113–122.

УДК 371.0

Слесарев Юрий Васильевич

Кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права Пензенской государственной технологической академии, член-корреспондент Международной академии по экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ) sekretar@pioo.tl.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ – ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА-МЕНЕДЖЕРА

Slesarev Yuriy Vasilievitch

The senior lecturer of faculty of history and right of Penza state technological academy, corresponding member of the International academy on ecology and safety of ability to live (МАНЭБ) sekretar@pioo.tl.ru

THE PROFESSIONAL MATURITY IS QUALITY INDICATOR OF MANAGER PROFESSIONAL TRAINING

Осуществляя процесс подготовки менеджеров в системе профессионального образования, мы в первую очередь обращаем внимание на педагогическую систему, способную сформировать профессионала. В качестве базового критерия оценки эффективности педагогической системы нами рассматриваются свойства и качества личности студента, обеспечивающие успешность его деятельности в качестве менеджера. Таким свойством, интегрирующим многие другие качества менеджера, может считаться профессиональная зрелость.

Определенных уровней профессиональной зрелости студент, на наш взгляд, достигает на основе применяемых в процессе обучения педагогических технологий, которые складываются в педагогические системы, при этом переход из одной педагогической системы в другую отражает основные фазы профессионального развития. В нашем исследовании в качестве фактора профессиональной зрелости были разработаны фазы профессионального развития представленные в таблице.

Фазы профессионального образования

Фаза 1	Фаза 2	Фаза 3	Фаза 4
Профессиональная незрелость (возникновение профессиональных намерений)	Начало профессионального созревания (профессиональное самоопределение)	Основы профессиональной зрелости	Высокая профессиональная зрелость
Система детского воспитания (семья, детский сад)	Система общего образования (школа)	Система профобразования (ПТУ, техникум, ВУЗ)	Система общественного производства

Профессиональное развитие личности представляется движением из педагогической системы семьи, детского сада, где возникают первые профессиональные намерения (фаза 1), в педагогическую систему школы, где должно осуществляться профессиональное самоопределение личности (фаза 2), далее в педагогическую систему ПТУ (техникума, вуза), в которой формируются основы профессиональной зрелости (фаза 3), и, наконец, в общественное производство как педагогическую систему, где достигается высокая профессиональная зрелость (фаза 4). В каждой из педагогических систем доминируют разные виды деятельности: в системе детского воспитания – игра; в системе общего образования – общение, познание; в системе профобразования – профессиональное общение, профессиональное познание; в системе общественного производства – гармонично сливаются профессиональное общение, познание и труд.

Профессиональная зрелость рассматривается нами как психологический итог развития личности в профессии, результат целенаправленного,

сознательного совершенствования и специализации ее психических функций; интегральное системное свойство личности, которое включает в себя такие последовательно развивающиеся, генетические элементы, как *профессиональные способности* (особую, имеющую физиологические предпосылки, чувствительность к способу профессиональной жизнедеятельности); *профессиональную компетентность* (осознание личностью своей профессии); *профессиональную умелость* (систему общих и специальных профессиональных умений).

Данные элементы профессиональной зрелости рассматриваются в нашем исследовании в качестве источника ценностных ориентаций, способных повлиять на дальнейшее профессиональное становление молодого специалиста-менеджера.

Одновременно с этим сама профессиональная зрелость (в совокупности со зрелостью нравственной и толерантной) является компонентом социальной зрелости – другого, более общего свойства личности.

Важными этапами формирования профессиональной зрелости, на наш взгляд, являются следующие:

1) профессиональное самоопределение (выбор профессии, за счет которой возможно удовлетворение смысла жизни).

2) профессиональное самоутверждение а) целенаправленная подготовка к профессиональной деятельности, б) вхождение в профессию и поиска своего особого места в производственном коллективе, в) реализация личности в профессиональном труде.

Профессиональная зрелость как свойство личности выступает основной психологической предпосылкой ее профессионального мастерства (меры продуктивности профессиональной деятельности).

Таким образом, профессиональная зрелость может рассматриваться как потенциальное мастерство, а профессиональное мастерство как актуализация профессиональной зрелости по отношению к конкретной деятельности и ее результатам. Если содержание профессионального мастерства составляют конкретные знания, умения, навыки, то содержание профессиональной зрелости – такие более общие свойства, как профессиональные способности, компетентность и умелость.

Профессиональные способности – индивидуальные, устойчивые свойства личности, реализуемые в таких ее способах взаимодействия с профессиональной средой, на основе которых возможно раннее, непрерывное, успешное профессиональное развитие. Мы полагаем, что профессиональные способности, генетически более ранний компонент профессиональной зрелости личности, поэтому только на основе реализации профессиональных способностей студентов возможно применение их профессиональных знаний и умений.

В основе способностей, в том числе профессиональных, по мнению Н. В. Кузьминой, лежит работа недавно открытых специализированных нейронов-детекторов, которые избирательно отвечают на различные харак-

теристики раздражителей (цвет, форму, длительность времени и т. д.), обнаруживая тем самым безусловно рефлексивный характер информационных процессов, что позволяет говорить о специфической чувствительности. В силу этих доводов развитие и формирование способностей предполагает развитие «специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям деятельности и нахождению (т. е. созданию) наиболее продуктивных способов получения искомых результатов в ней» [1].

Профессиональная зрелость формируется под влиянием внутренних и внешних условий, в которых находится работник в системе производственного труда. Под внутренними условиями понимается психологический результат предыдущей социализации личности – прохождения ее через такие социальные системы, как семья, система общего образования (школа), система профессионального образования; под внешними условиями – особенности профессиональной среды (наличие в коллективе профессионалов, современных средств труда и др.).

Профессиональная зрелость не сводится только к свободной ориентации в профессиональных проблемах. Она «предполагает профессиональное творчество, стремление внести в профессиональный труд что-то новое, оригинальное, свое» [2]. Профессиональная зрелость означает также овладение профессиональной культурой (общеизвестными умениями, на основе которых выполняются требования, не только профессии, но и конкретного социального строя).

Мы считаем, что профессиональная зрелость менеджера существенным образом зависит от его отношения к профессии, выражаемого через его:

1. *профессиональные ценностные ориентации* – представления человека о главных профессиональных целях и основных средствах достижения этих целей, которые «играют ведущую роль при построении длительных поведенческих программ и формируются на основе потребности субъекта в овладении основными формами жизнедеятельности в данных конкретно-исторических условиях и обусловлены характером социальных отношений» (верхний уровень регуляции) [3; 4];

2. *профессиональные направленности интересов* – некоего баланса направленности интересов личности в сферы профессионального общения, профессионального образования, получения практических профессиональных навыков и творчества (средний уровень регуляции). В нашем исследовании мы детально рассмотрели вопрос о профессиональной направленности интересов на основе введения в систему профессиональной подготовки специального курса «Этика менеджмента и бизнеса». Обработанные социологические данные выявили различные группы профессиональных интересов у студентов 1, 3 и 5 курсов специальностей «Экономика и менеджмент», «Профессиональное обучение» в Пензенской государственной технологической академии;

3. *профессиональные установки на предмет труда*, которые несут ответственность за поведение личности в конкретной профессиональной ситуации, ограниченной и во времени, и в пространстве (нижний уровень регуляции).

Необходимо также отметить, что доминирующая способность профессионала-менеджера – это его способность исполнять роли «работника» и «руководителя» как основные в системе трудовых отношений. Мы считаем, что наиболее значимыми для большинства профессионалов-менеджеров являются их гносеологические (познавательные), затем организаторские и, наконец, контролирующие умения; менее значимыми, хотя также существенными – коммуникативные и проектировочные.

Для того чтобы определить наиболее интересные различия профессионалов от непрофессионалов, достаточно на наш взгляд, сравнить их субъективные оценки своих профессиональных возможностей с объективными, т. е. теми, которые дают компетентные судьи-участники и стороны производственных отношений (руководители более высокого ранга, подчиненные сотрудники). Как правило, профессионалы отличаются более адекватной оценкой. Непрофессионалы имеют тенденцию недооценивать у себя генетически более ранние качества профессиональной зрелости (роль «ребенка», экономическую заинтересованность в профессии, интерес к профессиональной игре, коммуникативные, проектировочные умения), но значительно переоценивать генетически более поздние качества профессиональной зрелости (роль «работника», понимание общественной значимости профессии, интерес к самостоятельной профессиональной деятельности и творчеству, исполнительские и организаторские умения).

Профессионально зрелая личность в большинстве случаев отличается большей интернальностью (способностью видеть источник управления своей жизнью в самом себе), чем профессионально незрелая.

Личность профессионала-менеджера более последовательная в своем поведении, поэтому профессиональная деятельность происходит в типичном направлении и в соответствии с ее склонностями. В своих временных перспективах она более ориентирована на будущее. У нее выше степень целеустремленности, сопротивляемости среде, социабельности, умственной подготовленности ответственности, самоконтроля, принятия своего «Я», благополучия в достижении чего-либо путем согласия.

Характерными чертами личности профессионала является эмоциональная стабильность (серьезность, моральная нормативность, доверчивость, развитое воображение, сердечность, утонченность, общительность, высокая сила воли). Такая личность пытается получить большую степень контроля над производственной ситуацией, больше интересуется характером, причиной возможных профессиональных ошибок; лучше использует поступающую информацию, оценивает успех в зависимости от степени трудности задачи, больше тратит времени на обдумывание решений. Личность профессионала-менеджера проявляет большую социальную активность, достигает

более высоких показателей в учебе, более адекватно воспринимает связь между результатами своего труда и вознаграждением, в большей степени удовлетворена своей работой и имеет постоянную установку действовать, склонна брать ответственность на себя, в целом получает большее социальное одобрение. В противоположность этому личность непрофессионала (незрелая) отличается большей тревожностью, депрессивностью, больше рассчитывает на шанс, чем на навык, ее временная перспектива укорочена и мало содержательна. Она не проявляет явных предпочтений при выборе профессиональных занятий, определяет людей, похожих на себя не склонна бороться с неудачами (воспринимает их как рок), не ощущает острой потребности отвергать или забывать нежелательную для себя информацию, избегает принимать ответственность на себя (перекладывает ее на других), более ориентирована на то, чтобы что-то иметь (получать).

Мы полагаем, что характерными чертами такой личности являются следующие: догматизм, максимализм, авторитаризм, подозрительность, агрессивность, конформность; часто – беспринципность, цинизм, склонность к позе, рисовке, обману. В экстремальной ситуации, принимая решение, личность непрофессионала отличается или полной скованностью, или беспорядочными действиями, забывает о поставленной перед ней задаче. В целом такая личность менее одобряется обществом, чем личность профессионала. Профессионально зрелая личность проявляет интерес не только к внешним материально-организационным, но и к внутренним – психологическим резервам своих профессиональных возможностей. Отсюда ее интерес к наукам о человеке, в первую очередь психологии.

Личность, которая не испытывает интереса к своему духовному миру, страдает психологическим невежеством, имеет ограниченный жизненный выбор: или жить только по своим желаниям (как она хочет), или поступать только так, как надо другим, – уподобляться неживому автомату. В обоих случаях такая личность не может считаться профессионально зрелой.

Наиболее простым методом оценки профессиональной зрелости молодого специалиста-менеджера может быть анализ результатов его деятельности со стороны подчиненных и руководства организации.

Менеджер-профессионал всегда отличается утилитарной ценностью (полезностью), гуманистической ценностью (делает человека лучше, сильнее), конструктивной, технологической ценностью (опирается на эффективный способ производства, современные орудия труда и материалы), поскольку в любой своей работе профессионал ясно осознает три основные вещи: 1) что (для чего) он это делает? 2) для кого он это делает? 3) как он это делает?

Необходимо иметь в виду основные различия в характерах рассматриваемых типов личностей. Как правило, профессионально незрелая личность обладает рыночным или «отчужденным» от своего труда, от себя, от людей от природы характером, на который указывает Э. Фромм [5]. Цель «рыночного» характера – быть нужным, иметь спрос (его установка: «Я такой,

какой вам нужен»). Личность такого характера не умеет любить, ненавидеть, ее постоянно занимает вопрос, как она выглядит, как продвигается вверх, ее отношение к близким непрочное, часто безразлично; она не дорожит ни собой, ни другими людьми; большинство из людей не чувствуют к ней большой привязанности; ей важны не вещи, а лишь тот престиж и комфорт, который они дают.

Профессиональная незрелость личности с «рыночным» характером проявляется в неумении проникать за поверхность реальных явлений, видеть их без прикрас; в отсутствии той эмоциональной чувствительности, с помощью которой можно отличить сильные глубокие чувства от фальшивой игры; через ее веру в инструкции на все случаи жизни и неверие в себя, в человечество, в пользу, способность быть людьми, через ее стремление «любить» коллег по работе так, чтобы лишить их личной свободы, держать их под контролем; такая любовь не дарует жизнь, а губит ее, душит, убивает; через ее тяготение к тайному, индивидуальному удовольствию и отсутствие радости за общие профессиональные успехи. Они «дерзки, привередливы, вспыльчивы, завистливы, любопытны, своекорыстны, ленивы, легкомысленны, трусливы, невоздержанны, лживы и скрытны; они раздражаются смехом или слезами, по пустякам предаются неумеренной радости или горькой печали, не выносят боли и любят ее причинять» – так писал о незрелых людях выдающийся знаток человеческих характеров В. Вичев [6].

Профессиональная компетентность, на наш взгляд, есть свойство личности, позволяющее эффективно взаимодействовать с профессиональной средой благодаря наличию необходимого фонда ценностных ориентаций, профессиональных знаний и отношений, выступая ведущим регулятором профессионального развития личности, предполагая глубокое понимание профессиональной среды и своей роли в ней.

Профессиональная компетентность, как отмечалось выше, основной компонент профессиональной зрелости личности, формируемый после актуализации ее профессиональных способностей на основе приобретенных в вузе профессиональных умений и навыков. Ведущим принципом формирования профессиональной компетентности является принцип отношения. Мы должны учитывать, по крайней мере, три момента процесса формирования профессиональной компетентности студента: 1) переживания студентом слабых и сильных сторон собственных профессиональных способностей; 2) активное дополнение профессиональных переживаний знаниями своей профессии; 3) активизация профессиональных знаний через определение своего отношения к профессии.

Профессиональные переживания студентов становятся актуальными, достигают своей психологической силы, побуждающей личность к познанию, при условии выработки, с помощью опытного наставника, адекватной оценки собственных профессиональных достоинств и недостатков. Только реалистическая оценка, опирающаяся на объективные, научные критерии и методы измерения, способствует профессиональному усовершенствованию

личности, позволяет ей преодолевать трудности, вызванные собственным пессимизмом, неверием или самодовольством, самоуспокоением. Знания студентов о профессии могут пополняться изучением профессиограмм, беседами с профессионалами, чтением литературы о людях избранной профессии. Особое место в этой системе, на наш взгляд, отводится производственной практике, способной максимально восполнить профессиональные знания и интерес будущих специалистов-менеджеров.

Система профессиональных знаний может формироваться (накладываясь на способности) из знаний, необходимых для исполнения внутривоспитательной роли специалиста-менеджера, направленной на предмет, средства, условия профессионального труда, товарищей по профессии, себя как субъекта профессионального труда.

Система профессиональных отношений у студентов может складываться из его профессиональных ценностных ориентации, профессиональной направленности интересов, профессиональных установок на предмет труда. Преподавателю необходимо представлять процесс созревания каждого из компонентов профессиональных отношений, их типы в зависимости от уровня зрелости.

Задачей преподавателя является формирование наиболее зрелого, гармоничного типа профессиональных отношений у студентов путем реализации педагогических методик разработанных самим преподавателем-предметником, а также применение педагогических технологий наиболее близких в решении поставленных задач данного исследования. К такому типу можно отнести профессиональные ценностные ориентации, формируемые как преподавателем через поставленные профессионально-образовательные цели так и самим студентом посредством формирования личностной профессионально-нравственной культуры, при которых студент высоко оценивает собственную экономическую заинтересованность в профессии, ее привлекательность, общественную значимость, профессиональную направленность интересов – при которой его интересы направлены не только на профессиональную игру, но и на профессиональное образование, приобретение практических навыков и творчества, профессиональные установки на предмет труда [7; 8].

В данной статье мы рассмотрели сложный вопрос о профессиональной зрелости как важнейшем компоненте профессиональной составляющей будущего специалиста-менеджера. Поскольку профессиональная деятельность специалиста-менеджера определяется совокупностью профессиональных качеств, которые приобретаются им в процессе обучения, воспитания на основе применяемых педагогических технологий.

В качестве индикаторов доказывающих уровень обученности и воспитания специалистов-менеджеров выступают: профессиональные способности, профессиональная умелость, профессиональная компетентность, которые в целом представляют профессиональную зрелость.

Профессиональная зрелость специалиста-менеджера зависит от:

1) профессиональных ценностных ориентаций (рассматриваемых в нашем исследовании);

2) профессиональной направленности интересов;

3) профессиональной установки на предмет труда. Вышеопределенные индикаторы выявлены и апробированы в ходе применения педагогических технологий, методик (разработанных нами и апробированных в ходе данного исследования).

Соответственно, предлагаемый в теоретическом исследовании материал может быть в дальнейшем использован в подготовке студентов других специальностей и в целом в образовательно-воспитательном процессе.

Библиографический список

1. **Кузьмина, Н. В.** Способности, одаренность, талант учителя. [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л., 1985. – 8 с.

2. **Конина, О. В.** К вопросу о проблеме бизнес-образования в России. Новое образование для новой экономики России [Текст] / О. В. Конина: Сбор. статей межд. симпозиума. – М., – 2004. – С. 66–68.

3. **Резанович, И. В.** Бизнес-образование: профессиональное развитие менеджеров. [Текст] / И. В. Резанович. – Челябинск, 2005. – 290 с.

4. **Моисеев, В. Б.** Профессиональное образование в социокультурном контексте. [Текст] / И. В. Моисеев, А. С. Мещеряков, В. В. Шапкин. – Пенза, 2002. – 182 с.

5. **Фром, Э.** Иметь или быть? [Текст] / Э. Фром. / Под общ. ред И. Добренькова. – М., 1981.

6. **Вичев, В.** Нравственная культура руководителя. [Текст] / В. Вичев. – М., 1988. – 156 с.

7. **Слесарев, Ю. В.** Введение в профессиональную подготовку специалистов-менеджеров нравственного компонента [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 246–255.

8. **Слесарев, Ю. В.** Слагаемые нравственного компонента в профессиональной подготовке специалиста-менеджера [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 195–208.

9. **Игнатьева, Е. Ю.** Системообразующая роль менеджмента знаний в тенденциях развития высшего образования [Текст] / Е. Ю. Игнатьева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 122–130.

10. **Макашина, И. И.** Совершенствование процесса подготовки менеджеров для морского торгового флота [Текст] / И. И. Макашина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 146–154.

11. **Зелетдинова, Э. А.** Проблемы компьютерного интернет-тестирования в оценке качества подготовки специалистов по программам высшего профессионального образования [Текст] / Э. А. Зелетдинова, М. Ю. Яковлева, М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 85–94.

12. **Сенько, Ю. В.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге [Текст] / Ю. В. Сенько, Т. Л. Комоза // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 44–58.

13. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–146.

14. **Амирова, Л. А.** Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы профессионально мобильной личности педагога [Текст] / Л. А. Амирова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 84–98.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.01

Давлеткиреева Лилия Зайнитдиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем факультета информатики Магнитогорского государственного университета, ldavletkireeva@masu-inform.ru, г. Магнитогорск

Махмутов Мурат Мажитович

Преподаватель кафедры общетехнических дисциплин Сибайского института Башкирского государственного университета, pedagog@masu.ru, Сибай

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

Davletkireeva Lilija Zajnitdinovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of information systems of faculty of computer science of Magnitogorsk state university, ldavletkireeva@masu-inform.ru, Magnitogorsk

Mahmutov Murat Mazhitovich

The teacher кафедры общетехнических дисциплин of Sibajsky institute of the Bashkir state university, pedagog@masu.ru, Sibaj

THEORETICAL ASPECTS OF APPLICATION OF THE INFORMATIONAL-SUBJECT ENVIRONMENT FOR VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE EXPERTS IN THE INFORMATION TECHNOLOGY

Рассматривая проблемы кадрового обеспечения предприятий специалистами, владеющими и использующими информационные технологии (ИТ), нельзя не учитывать особую ситуацию, сложившуюся в сфере использования, создания и внедрения ИТ. Российские специалисты по информационным технологиям вынуждены существовать в условиях снижения государственного заказа, отсутствия инвестиций для модернизации технологического оборудования, дефицита необходимых комплектующих, жесткой конкуренции со стороны зарубежных производителей. При такой принципиально

изменившейся ситуации задач высшей школы стала максимально быстрая адаптация к этому учебного процесса, направленная на подготовку специалистов в области ИТ нового поколения. Проведенный анализ тенденций развития таких областей как электроника, автоматика, радиотехника, информатика и связь, свидетельствует о нарастании интеграционных процессов в указанных научно-технических направлениях. Возникает необходимость подготовки специалистов с универсальной базовой компонентой, способных работать в любой из указанных областей при определенной дополнительной подготовке (либо в рамках специализации).

Поэтому главными чертами ИТ-специалиста как личности и как будущего работника должны быть:

- аналитическое мышление со способностью критической оценки объектов и проблем путем моделирования, имитации, оптимизации на базе глубоких знаний в области фундаментальных наук;
- способность синтезировать нововведения на этапах их проектирования и производства с рациональной оценкой последовательности и полноты их реализации;
- учет экономических, производственных, международных и других условий, в которых осуществляется деятельность;
- способность пополнять свои знания в течение всей трудовой деятельности и адаптироваться к изменениям технической и технологической среды, требованиям мирового рынка.

Анализ современных педагогических исследований и практики отечественного педагогического образования свидетельствует о возрастающем интересе к проблемам использования образовательных, информационных сред в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Над исследованием проблемы использования информационно-предметной среды в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по информационным технологиям занимаются представители различных наук: социологических, психологических, педагогических и др. Прежде чем подойти к анализу данной проблемы, уточним сущность ее основополагающих понятий. Ключевым для нашего исследования является понятие «профессиональная подготовка».

Анализ работ, рассматривающих многочисленные аспекты решения проблемы профессиональной подготовки личности, дает возможность в качестве ведущей (системообразующей) выделить идею осуществления профессиональной подготовки на основе принципа непрерывности. При этом, непрерывная профессиональная подготовка кадров понимается как постоянное приобретение, применение и совершенствование профессиональных знаний, умений, навыков, соответствующих склонностям и способностям индивида, на основе целенаправленного поэтапного чередования, взаимопроникновения и взаимообогащения обучения и собственной трудовой деятельности.

Таким образом, исходным условием реализации непрерывного процесса профессиональной подготовки в рамках профессионального образования

личности является определение индивидуальных склонностей и способностей человека к той или иной профессиональной деятельности. Необходимым условием правильного определения и развития профессиональных способностей индивида является обеспечение заинтересованности его в получении данной профессии не методом «ты должен», а добровольным участием в создании продукта по выбранной специальности, соответствующим его возможностям, например, при участии в проектной деятельности.

Другой важный аспект проблемы профессиональной подготовки личности, рассматриваемый в работах по теории профессионального образования, это направления профессионального становления личности и формируемые профессионально-значимые качества личности. Качества личности в процессе профессиональной подготовки формируются в соответствии с ее этапами.

В данном случае мы разделяем позицию Э. Ф. Зеера, который выделяет пять основных этапов:

1. оптация – формирование профессиональных намерений, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуально-психологических особенностей.

2. профессиональная подготовка – формирование профессиональной направленности личности и системы профессионально значимых знаний, умений и качеств.

3. профессиональная адаптация – «приспособление» к профессии, вхождение в нее, освоение новой социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование социальных и профессионально важных качеств, а также опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности.

4. профессионализация – формирование профессиональной позиции, интеграция социальных и профессиональных качеств и умений в относительно устойчивое профессионально значимое состояние, квалифицированное выполнение работников своих функций.

5. профессиональное мастерство – высшая стадия, полное овладение профессией, приобретение способности к творческому выполнению профессиональных функций [4].

Важным в данном перечне нам представляется профессиональное самоопределение личности. Именно это качество, на наш взгляд, является исходным в реализации процесса профессиональной подготовки. Профессиональное самоопределение толкуется исследователями как самостоятельный и осознанный выбор личностью той или иной профессии, нахождение соответствующих внутренних психологических оснований такого выбора.

Общепринятыми являются деловые качества – самостоятельность, инициативность, знания и опытность, организованность, ответственность. В современных кризисных условиях, в условиях растущей безработицы значимым становится такое качество как профессиональная мобильность – изменение специальности под влиянием тех или иных факторов.

Таким образом, под профессиональной подготовкой мы понимаем динамический процесс, конечной целью которого является формирование ком-

плекса профессиональных качеств личности. При этом, профессиональная подготовка рассматривается нами не как подготовительный этап овладения профессией, а как целенаправленный процесс непосредственного овладения этой профессией через возможности использования потенциала ИТ. Итоговым результатом данного процесса является высокий уровень готовности специалиста к использованию ИТ для выполнения профессиональной деятельности в различных условиях и на различных уровнях.

Для того чтобы успешно решить проблему подготовки будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности, необходимо представить конечную цель данного процесса, т. е. тот результат, к которому мы стремимся – готовность ИТ-специалиста к профессиональной деятельности.

Проблема готовности к любой деятельности широко освещена в отечественной психолого-педагогической литературе. В психологии сложилось два подхода к трактовке готовности (табл. 1): как особого психического состояния личности (функциональный подход) и как системы качеств (свойств) и состояний личности (личностный подход). При этом готовность рассматривается в связи с непосредственно предстоящей деятельностью, а подготовленность – как длительная или устойчивая готовность личности к деятельности [7].

Таблица 1

Подходы к трактовке готовности в научной литературе

Подход	Характеристика	Компоненты
1	2	3
Функциональный подход М. И. Виноградов, Г. М. Гараев, Е. П. Ильин, Б. Ф. Ломов, Л. С. Нерсисян, К. К. Платонов, В. Н. Пушкин, А. А. Ухтомский и др.	Рассматривают психологическую готовность в связи с психическими функциями, формирование которых необходимо для достижения высоких результатов деятельности. Готовность – особое состояние, занимающее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности, образующее общий функциональный уровень, на фоне которого развиваются процессы, необходимые для обеспечения результативности деятельности.	1) образ структуры будущего действия; 2) общее психофизиологическое состояние, которое обеспечивает быстроту актуализации необходимого опыта деятельности; 3) психологическая направленность личности на выполнение необходимых действий.

1	2	3
Личностный подход П. С. Горностай, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Л. И. Кобзар, В. А. Крутецкий, Л. И. Король, В. А. Моляко, С. И. Равикович и др.	Рассматривают психологическую готовность к деятельности как своеобразную форму отражения субъектом профессиональной деятельности, и вне данного отражения готовность возникнуть не может. Готовность – сложное личностное образование, многоплановая и многоуровневая система качеств, свойств и состояний, которые в своей совокупности позволяют определенному субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность. Такой подход к проблеме готовности позволяет изучать ее на более высоком – личностном уровне – как подготовленность.	1) активное, положительное отношение к деятельности, склонность заниматься ею, переходящее на высоком уровне развития в страстное увлечение; 2) ряд характерологических черт и устойчивые интеллектуальные чувства; 3) наличие во время деятельности благоприятных для ее выполнения психических состояний; 4) определенный фонд знаний, умений и навыков в соответствующей области; 5) определенные индивидуальные психологические особенности в сенсорной и умственной сферах, отвечающие требованиям данной деятельности.

Однако большинство авторов исходят из общей позиции, заключающейся в том, что готовность к деятельности является интегральным образованием, состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов. Для нашего исследования важна точка зрения М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, которые отмечают, что оба вида готовности к деятельности взаимосвязаны и взаимодействуют в ходе деятельности и структуру целостной психологической готовности человека к профессиональной деятельности представляют в виде двух подструктур: устойчивой (долговременной, стойкой, длительной) и ситуативной (временной). При этом подструктура долговременной профессиональной готовности рассматривается как стабилизирующий момент в регуляции деятельности, а подструктура ситуативной готовности – как динамический момент в этой регуляции.

Ученые отмечают, что долговременная и временная подструктуры целостной профессиональной готовности к деятельности различаются по генезису. Однако, несмотря на отмеченные различия, обе подструктуры готовности к профессиональной деятельности представляют собой функциональное единство: «Временная готовность – это каждый раз создаваемое функциональное острие долговременной готовности, повышающее ее действенность. Возникновение готовности как состояния зависит от долговременной готовности. В свою очередь, временная готовность определяет продуктивность длительной готовности в данных конкретных обстоятельствах» [2, с. 21].

В общетеоретическом плане проблема профессиональной готовности личности в педагогических исследованиях вводится в 70-е годы и рассматривается учеными (К. Д. Дурай-Новакова, И. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, О. Л. Матайс, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.) в рамках общей теории психологической готовности человека к деятельности.

О. Л. Матайс, опираясь на проведенное им исследование, предлагает рассматривать готовность к деятельности как целостное проявление личности, отражающее состояние человека перед началом деятельности, зависящее от личностных свойств и качеств (индивидуальный аспект), его настроенности на преодоление затруднений в решении проблемы (мотивационный аспект) и практической подготовленности к предстоящей деятельности (когнитивно-операционный аспект).

Проблеме подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности на основе информационных технологий посвящено докторское исследование А. Л. Денисовой. Автор выделяет следующую структуру готовности специалиста к профессиональной деятельности: мотивационную, теоретическую, практическую и креативную, ведущая роль отводится мотивационной готовности (исследование проводилось на студентах специальностей учетно-экономического профиля).

В соответствии с этой структурой автор выдвигает следующие положения, которые служат методологической основой профессиональной подготовки специалистов на базе информационных технологий:

- использование информационной технологии должно обеспечивать развитие творческой активности студентов;
- особое внимание должно быть уделено интеграции учебной, учебно-научной, методической, организаторской деятельности преподавателя и студента в рамках единого учебно-воспитательного процесса;
- непрерывность, преемственность и совместимость информационных технологий по разным предметам, так и внутри одного на всех этапах подготовки является обязательной;
- профессиональное обучение студентов должно быть приведено в соответствие с закономерностями и тенденциями функционирования современной информационной среды;
- теоретическая, методическая и технологическая стратегия педагогического процесса, должны обеспечивать его личностно-деятельностную ориентацию;
- учебный процесс должен предусматривать управление систематической профессионально направленной самостоятельной работой студентов с использованием информационно-вычислительной техники.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что существующее в педагогической науке различие в трактовках понятия «готовность личности к профессиональной деятельности» обусловлено как несовпадением теоретических подходов к его изучению, так и спецификой сущности и содержания изучаемой учеными деятельности. В то же время историко-ло-

гический анализ данной проблемы показывает динамику взглядов ученых: от рассмотрения готовности в рамках функционального (деятельностного) подхода к рассмотрению его в рамках личностного подхода, а от него – в рамках системного подхода, который позволяет получить знание об изучаемой готовности как о целостном, развивающемся объекте.

В исследовании мы будем придерживаться данного (системного) подхода в анализе понятия «готовность специалиста к использованию ИТ в профессиональной деятельности».

С точки зрения данного подхода содержательный план структуры готовности рассматривается учеными в функциональном и личностном аспектах. В функциональном аспекте базовыми механизмами формирования готовности человека к деятельности выступают: фокус контроля, механизм идентификации, механизм динамического равновесия. Опираясь на данные механизмы, ученые в структуре готовности выделяют мотивационный компонент, степень сформированности которого, по их мнению, обеспечивает саморегуляцию и устойчивость деятельности. В личностном аспекте готовность – это совокупность знаний, необходимых для эффективного осуществления деятельности, и сформированных на их основе умений и навыков, способствующих успешному включению человека в профессиональную деятельность. Поэтому в содержание профессиональной готовности они включают когнитивный (знания) и деятельностный (умения) компоненты [7].

Несмотря на различие видов профессиональной деятельности, можно выделить общее основание в структуре готовности к профессиональной деятельности, рассматриваемые авторами. Прежде всего, это мотивационный компонент (настроенность, заинтересованность в предстоящей деятельности), затем когнитивный (наличие знаний в профессиональной области), технологический (сформированность профессиональных умений, овладение средствами профессиональной деятельности).

В зависимости от вида профессиональной деятельности к этой основе могут быть добавлены дополнительные структуры, например, для группы профессий «человек-человек», к которой относится профессия учитель по какому-либо предмету, можно встретить такие структуры, как общекультурная готовность, ценностная и другие, имеющие гуманистическую направленность.

В свете вышесказанного для определения компонентов готовности будущего ИТ-специалиста проанализируем специфику процесса его профессиональной подготовки в современных условиях.

Подготовка будущих ИТ-специалистов имеет свою особенность, по сравнению с другими, что, на наш взгляд, определяется объектом профессиональной деятельности; аппаратного и программного обеспечения электронной вычислительной техники, вычислительных комплексов и систем. Получается, что профессиональная деятельность ИТ-специалиста относится к группе профессий «человек-машина», поэтому готовность ИТ-специалиста

к профессиональной деятельности рассматривается нами как интегративное личностное образование, которое проявляется на субъективном уровне как сложная система, интегрирующая в себе личностный, мотивационный, когнитивный и технологический компоненты, степень сформированности которых позволяет будущему ИТ-специалисту продуктивно создавать ИТ и использовать их при решении прикладных задач (оптимизации процессов обработки информации; управлении взаимосвязанными материальными, денежными и информационными потоками в предметной области; внедрении методов информатики в предметной области; моделировании бизнес-процессов конкретной предметной области; создании информационно-логических и имитационных моделей объектов предметной области; разработке программного и информационного обеспечения, ориентированного на работу специалистов в области применения), эффективно осуществлять профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения в стандартных и изменяющихся условиях протекания деятельности, совершенствовать свой опыт и расширять его границы (табл. 2).

Таблица 2

Структура готовности будущего специалиста по информационным технологиям к профессиональной деятельности

Компонент	Характеристика компонента
1	2
Личностный компонент	Личностные качества и способности (аналитичность и критичность мышления, креативные способности, коммуникабельность, эмоциональная стрессоустойчивость, ответственность, уважительность, смелость в отстаивании своего мнения и взглядов, независимость в суждениях). Степень его сформированности отражает индивидуально-личностную готовность будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности.
Мотивационный компонент	Мотивы, интересы, потребности и ценностные ориентации, совокупность которых отражает психологическую готовность будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности, а также установку на совершенствование своего профессионального опыта.
Когнитивный компонент	Позволяет удовлетворить и развить потребности, интересы, ценностные ориентации и личностные качества будущего ИТ-специалиста. В его структуру входят базовые профессиональные знания, определяемые государственным образовательным стандартом, обеспечивающие будущего ИТ-специалиста возможностью свободно ориентироваться в информационном пространстве и использовать его возможности при решении прикладных задач и создании новых информационных продуктов. Степень его сформированности отражает теоретическую готовность будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности.

1	2
Технологический компонент	Позволяет превращать знания в реальные действия специалиста при решении прикладных задач. В структуру данного компонента входит комплекс информационных, проектировочных, организационных, коммуникативных и рефлексивных умений, степень сформированности которых отражает практическую готовность будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности.

Рассматривая содержание компонентов готовности будущего специалиста к использованию ИТ в профессиональной деятельности, мы определили, что каждый компонент выполняет свои функции: личностный – адаптационную функцию; мотивационный – стимулирующую функцию; когнитивный – информационную и ориентационную функции; технологический – трансляционную и регулятивную функции. Выделенные функции устанавливают определенные связи и зависимости между компонентами готовности.

При определении функций выделенных компонентов, мы опирались на исследования М. С. Кагана, в которых доказано, что систему функций необходимо выделять из состава и внутренней организации исследуемого объекта, поскольку между объектом и его функционированием существует высокая степень изоморфизма, «работа этой системы не может не определяться ее содержательным наполнением, а оно, в свою очередь, – тем назначением, которое есть у всех компонентов системы» [6, с. 234].

Подчеркивая внутреннюю целостность готовности будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности как устойчивости связей между ее компонентами, инварианта этих связей и стабильности набора функций, которые, в отличие от компонентов готовности, далее не разложимы на субэлементы, мы выходим на проблему изменения данного личностного образования будущего специалиста во времени. Следовательно, если ставится задача полноты представления рассматриваемой готовности как системного объекта, мы должны дополнить морфологический, структурный и функциональный анализ генетическим, как объективно необходимым. Генетический анализ связан с выделением и раскрытием уровней готовности будущего специалиста к использованию ИТ в профессиональной деятельности.

В научной литературе уровень определяется как дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальных систем, как отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур каких-либо объектов или процессов [7]. Уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс развития личности как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному.

Проблема выделения уровней овладения человеком деятельностью (в нашем случае уровней готовности к профессиональной деятельности) вообще рассматривалась в рамках продуктивной теории деятельности в работах Б. С. Блума, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова,

А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и педагогической деятельности, в частности, в работах Т. Е. Климовой, Н. В. Кузьминой, В. Г. Рындак, В. А. Сластенина, Н. П. Тимошенко, Н. М. Яковлевой и др. Анализ данных работ показал, что большинство исследователей при выделении уровней придерживаются «принципа маятника», суть которого заключается в дихотомическом ограничении разнообразных представлений о явлении, а именно, определения граничных областей на основе максимального и минимального проявления состояния изучаемого явления с выделением его среднего состояния. В то же время ученые-педагоги подчеркивают, что трехуровневое представление изучаемой характеристики личности слишком обобщенно, что не позволяет отслеживать изменения внутри этих пограничных состояний. Исходя из этого, они предлагают детализировать уровни, выделив средние состояния между общим средним, максимальным и минимальным проявлениями изучаемой характеристики личности. Учитывая это, мы выделяем пять уровней готовности будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий.

С содержательной стороны низкий уровень готовности отражает уровень ИТ-грамотности (без этого невозможно овладение знаниями и умениями использования ИТ). Уровень ниже среднего – это ознакомительный уровень использования ИТ в будущей профессиональной деятельности. Средний уровень готовности – это уровень грамотности использования ИТ в будущей профессиональной деятельности. Уровень выше среднего – это пользовательский уровень или, по классификации Б. С. Гершунского, уровень образованности в использовании ИТ в будущей профессиональной деятельности. Высокий уровень готовности мы соотносим с компетентностью в области использования ИТ в будущей профессиональной деятельности. В рамках нашего исследования мы не можем говорить о культуре и менталитете, так как эти понятия формируются непосредственно в самой профессиональной деятельности. Мы же рассматриваем готовность через уровни, закладывающие базу для формирования этих понятий.

Выделенные уровни готовности будущего ИТ-специалиста во многом определяются особенностями специальной образовательной среды конкретного вуза, адекватностью ее содержания требованиям Государственных образовательных стандартов. Кроме образовательной можно выделить различные среды, в которых обучаемый приобретает новые качества или улучшает существующие: творческая (И. В. Ляпчинская), воспитывающая (Н. Ю. Чиркунова), развивающая (Ю. Т. Русаков), информационная (В. А. Ясвин), социокультурная (М. А. Недосекина) и т. д. Направленность и наполняемость сред зависит от поставленной цели, и каждая среда влияет на развитие различных качеств, в том числе и на готовность будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности. В связи с этим в данном исследовании более подробно будет рассмотрено понятие «информационно-предметная среда». Являясь частным случаем образовательной среды,

информационно-предметная среда (ИПС) функционирует в рамках конкретных дисциплин и связей между ними.

В научных работах, посвященных разработке понятийного аппарата информатизации образования, в последние годы широко обсуждаются такие термины, как «информационная среда», «образовательная среда», «информационно-образовательная среда», «информационно-образовательное пространство». Излишняя технократичность формулировок была преодолена целым рядом исследователей, наполнивших эти определения педагогическим смыслом, что позволило с достаточной точностью охватить, характерные особенности той среды, которую авторы обозначают термином «информационно-образовательная» (табл. 3).

Таблица 3

**Истолкование информационно-образовательной среды
и информационно-образовательного пространства**

Автор	Термин
1	2
Концепция информатизации сферы образования РФ	Информационная среда – совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно с разными целями и в разных смыслах [9].
Концепции создания и развития системы дистанционного образования в России	Информационно-образовательная среда – системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей [10].
О. И. Соколова	Информационная среда вуза – это одна из сторон деятельности вуза, включающая в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к информации и осуществляющую образовательные научные коммуникации [11].
О. А. Ильченко	Информационно-образовательная среда – системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком, как субъектом образовательного процесса [5].
Ж. Н. Зайцева	Информационно-образовательная среда – антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающегося и обучающегося [11].

1	2
В. И. Солдаткин	Информационно-образовательная среда открытого образования – строится с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, включает виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики [11].
Е. К. Марченко	Информационно-образовательная среда – системно организованная совокупность образовательных учреждений и органов управления, банков данных, локальных и глобальных информационных сетей, книжных фондов библиотек, система их предметно-тематической, функциональной и территориальной адресации и нормативных документов, а также совокупность средств передачи данных, и информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, реализующих образовательную деятельность [12].
А. А. Андреев	Информационно-образовательная среда – педагогическая система плюс ее обеспечение, т. е. подсистемы финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая и маркетинговая, менеджмента [11].
В. А. Извозчиков	Информационно-образовательное пространство – пространство осуществления личностных изменений людей в образовательных целях на основе использования современных информационных технологий, пространство формирования личности, освоившей информационную картину мира [11].
Е. И. Ракитина	Информационная среда как часть информационного пространства – ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида [11].

Несмотря на значительные расхождения, общим в интерпретации этих понятий является то, что под ними подразумеваются системные совокупности, обеспечивающие организацию педагогического процесса на базе информационных и коммуникационных технологий. При этом в разных пропорциях в соответствующих определениях присутствуют *технологический* и *педагогический* аспекты.

Как отмечал Л. С. Выготский, «среда выступает в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств в роли источника развития» [1]. Поэтому в рамках образовательного процесса, опираясь на выделенные утверждения, мы предлагаем использовать в профессиональной подготовке будущих специалистов в области информационных технологий информационно-предметную среду, модель и содержание которой подробно будет представлено в следующем параграфе.

Таким образом, анализ литературы по теории профессиональной подготовки, анализ практики профессионального образования, исследования в области разработки и использования различных сред в образовании,

позволил нам рассматривать ИПС в качестве средства профессиональной подготовки будущего ИТ-специалиста в университете, что обусловлено спецификой данной профессии. Умение свободно ориентироваться в информационном пространстве, владеть актуальной информацией, постоянно обновлять ее – вот основные профессиональные качества, которыми должен обладать специалист в области информационных технологий. Это связано с тем, что любая задача, направленная на разработку информационных систем, с поддержанием их безопасности всегда проектируется с возможностью дальнейшего развития, расширения и требует владения информацией о самых современных разработках в профессиональной области.

Следовательно, ориентированная на определенную предметную область и соответственно на конкретную профессиональную деятельность, ИПС напрямую влияет и на уровень готовности будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: в 6 т. [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1982.
2. **Дьяченко, М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1978. – 176 с.
3. **Зайцева, Ж. Н.** Открытое образование – стратегия XXI века для России [Текст] / Ж. Н. Зайцева, Ю. Б. Рубин, Л. Г. Титарев, В. П. Тихомиров, А. В. Ворошилов, В. Л. Усков, В. М. Филиппов / Под общей редакции Филиппова В. М. и Тихомирова В. П. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – 356 с.
4. **Зеер, Э. Ф.** Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ [Текст] / Э. Ф. Зеер, Г. А. Карпова. – Свердловск: СИПИ, 1989. – 88 с.
5. **Ильченко, О. А.** Психолого-педагогические требования при обучении с использованием средств компьютерных и телекоммуникационных технологий [Текст] / О. А. Ильченко // Материалы конференции «Образование в информационную эпоху». – М., 2001. – С. 191–198.
6. **Каган, М. С.** Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) [Текст] / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
7. **Климова, Т. Е.** Развитие научно-исследовательской культуры учителя [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Т. Е. Климова. – Оренбург, 2000. – 328 с.
8. **Ковалева, Е. А.** Педагогические условия формирования базовой информационно-компьютерной готовности студентов вузов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Ковалева. – Челябинск – 2001. – 18 с.
9. **Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации** // Проблемы информатизации высшей школы. – М.: Минобрнауки РФ, 1998.
10. **Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России** // Проблемы информатизации ВШ. Вып. 3. – М., 1995.
11. **Тихомиров, О. К.** Психология мышления. [Текст] / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 288.

12. **Копеин, А. В.** Развитие информационно-образовательной среды вуза [Текст] / А. В. Копеин, Е. А. Пахомова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 264–275.

13. **Шипулин, Н. И.** Формирование информационно-образовательной среды учебного заведения на основе проектной культуры [Текст] / Н. И. Шипулин, С. А. Майдунов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 281–288.

14. **Штейнберг, В. Э.** Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 60–68.

15. **Зелетдинова, Э. А.** Проблема компьютерного интернет-тестирования в оценке качества подготовки специалистов по программам высшего профессионального образования [Текст] / Э. А. Зелетдинова, М. Ю. Яковлева, М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 85–94.

16. **Субетто, А. И.** Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.

УДК 378

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», adolf@kspu.ru, Красноярск

Киргизова Елена Викторовна

Старший преподаватель кафедры математического анализа и вычислительной математики Лесосибирского педагогического института – филиала Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИНФОРМАТИКА» НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-ЭНТРОПИЙНОГО ПОДХОДА

Adolf Vladimir Alexandrovich

Doctor of Pedagogical Sciences. Head of the Chair of Pedagogy. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, adolf@kspu.ru, Krasnoyarsk

Kirgizova Elena Viktorovna

Senior teacher of the chair of maths analysis and computer maths of Lesosibirsk teacher training institute. Branch of Siberian State University, Lesosibirsk

THE IMPROVEMENT OF FUNDAMENTAL TEACHER TRAINING IN THE SUBJECT AREA OF “COMPUTER SCIENCES” ON THE BASIS OF INFORMATION-ENTROPIC APPROACH

Современная система российского образования требует новых подходов к подготовке специалистов, овладевших не только всеми достижениями современной науки и культуры, но и способных к дальнейшему непрерывному самообразованию, в основе которого лежат эффективные методы поиска необходимой информации. Современные изменения в моделях профессиональной деятельности человека базируются на готовности специалиста к системным изменениям в ней. Это означает, что в процессе подготовки, в процессе освоения каждой учебной дисциплины необходимо формировать у студентов способности самостоятельно осуществлять поиск информации, для решения различных профессиональных задач.

Обращение к информационно-энтропийному подходу продиктовано современным состоянием, сложившимся в системе предметной подготовки педагога, в условиях постоянного избытка информации. Формирование у студента способности к деятельности по приобретению такого информационно-образовательного ресурса, который позволил бы эффективно его использовать при решении профессиональных задач в условиях различной неопределенности нам представляется весьма актуальным. При этом постоянное обновление информации предполагает:

- знания об информационных процессах обучения (поиск и сбор информации, передача, накопление, обработка);
- приемов информационной деятельности основанных на сформированных умениях и навыках (оценки ценности получаемой информации, отбора лично значимой информации, поиска необходимой информации);
- продуцированной информации (деятельность по созданию информационного продукта, отличающегося определенными, существенными признаками, характеризующими его качество или принадлежность к определенной сфере использования);
- способность к саморазвитию, стремлению в ситуации неопределенности скорректировать действия, приобрести недостающие знания, освоить технологии и способы деятельности и обогатить свой информационно-образовательный ресурс.

Рассматривая процесс обучения как общение между теми, кто имеет знание и опыт, и теми, кто его приобретает. Что в рамках предлагаемого подхода реализуется развивающая функция связанная не только с получением, обработкой, хранением и воспроизведением информации, но и с созданием новой, оригинальной информации, что является необходимым условием развития знания и обогащения образовательного ресурса.

Знание есть инструмент для создания информации и осуществления целесообразной деятельности, т. е. приобретения опыта. Главными элементами передаваемого опыта являются информация и знания. Информацию можно передать субъекту, а знание должно быть приобретено, а на

основе приобретенного знания создано новое знание. При этом увеличение объема тезауруса (знаний) влечет за собой уменьшение энтропии. Если энтропия – H – это хаос (мера беспорядка), то тезаурус T – порядок (мера упорядочения) [1], то знание способно снять неопределенность, предполагая при этом, что для некоторого «изолированного» события справедлив закон сохранения: $H+T=Const$. Неопределенность (беспорядок) события уменьшается на столько на сколько увеличивается тезаурус (порядок) этого подобию. При $H=0$ тезаурус приобретает свойство полноты (принимает максимальное значение) – возникает знание, которое может в любой момент сформировать необходимую информацию события.

Информационно-энтропийный подход сосредотачивает внимание участников образовательного процесса на достижение ожидаемых образовательных результатов, причем в качестве результата рассматривается не только сумма усвоенной информации как мера снятия неопределенности, но и способность обучаемого решать, осуществлять поиск решения профессиональных задачи в различных ситуациях, формулировать новые задач.

Реализация данного подхода, на наш взгляд, в процессе предметной подготовки наиболее оправданна, так как он способен обеспечить повышение уровня фундаментальной подготовки студента в предметной области, т. к. обучающийся постоянно находится в условиях активной учебно-познавательной деятельности, направленной:

- на формирование знаний, умений и навыков фундаментальной естественнонаучной части информатики;
- на понимание будущим педагогом ценности и полезности фундаментальных знаний, возможностей их применения для решения теоретических и практических задач, задач дисциплин информационного цикла;
- на освоение приемов информационной деятельности;
- на использование «нового экрана знаний» для решения разнообразных профессиональных ситуаций, проявляя самостоятельность и творчество.

В подтверждении целесообразности предлагаемого подхода обратимся к опыту освоения учебной дисциплины «Теоретические основы информатики» (ТОИ) как одной из основных в рамках предметной подготовки учителя информатики.

Процесс освоения данной учебной дисциплины, направлен на активизацию учебно-познавательной деятельности студента, постоянную рефлексию, контроль и самооценку результатов. Организация процесса – поэтапная и основана на реализации педагогических стратегий [2] (*ориентирование, приобщение, активизация самоконтроля*), которые позволяют:

- 1) осмысливать логику информации как ценностное отношение к фундаментальным знаниям в предметной области и организовывать образовательный процесс как развертывание информации (оценка ценности получаемой информации) для освоения базовых понятий и методов теоретической информатики;

2) определять логику деятельности (поиск информации) и организовывать образовательный процесс как развертывание логики деятельности (стремление в ситуации неопределенности знаний скорректировать действия для приобретения недостающих знаний и освоить технологии и способы деятельности).

Структура процесса усвоения информации выстраивается в зависимости от логики освоения учебной дисциплины и учебного процесса. Формируются умения и способы деятельности о том, как сформулировать учебно-познавательную задачу, наметить деятельность по поиску необходимой информации для решения поставленной задачи. Организовать процесс по решению учебно-познавательной задачи. Учебно-познавательная (профессиональная) задача должна быть понята, осмысленна обучающимися т. е. какой необходимый фактический материал, в каком последовательности и в каком объеме нужно найти, какие вопросы сформулировать, какие задания для наблюдения и осмысливания предложить, какую самостоятельную деятельность организовать и предложить обучающимся самостоятельно выявить с целью достижения конкретных образовательных результатов.

Практическую реализацию педагогических стратегий в процессе освоения теоретической информатике мы соотносим с поэтапным формированием умственных действий (по П. Я. Гальперину), так как полноценное формирование умственных действий требует прохождения всех этапов, в которых отражена сущность нарастания уровня активности и самостоятельности студентов.

Первый этап – ориентирование.

Качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа. Согласно концепции П. Я. Гальперина, ориентировочная основа действия – это система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления действия, обеспечивающая безошибочное выполнение действия в данном диапазоне ситуаций. Ориентировочная деятельность субъекта – средство приспособления к ситуациям, имеющим признак новизны, который «включает» механизмы деятельности по ориентировке в данной ситуации: «ориентировочная деятельность становится необходимой там, где наличных механизмов недостаточно и нужно или заново наметить действие, или приспособить, подогнать его к наличным условиям» [3, с. 181].

Опираясь на педагогические исследования (В. В. Игнатова, Я. С. Гончарова) представляется возможным выделить следующие ситуации:

- 1) ситуация полной определенности;
- 2) ситуация частичной неопределенности;
- 3) ситуация полной неопределенности.

Понятие «ситуация» мы связывали с совокупностью элементов среды (событий, условий, обстоятельств), которые оказывают стимулирующее, обуславливающее и корректирующее воздействие на субъекта в учебном процессе.

Ситуация полной определенности – это ситуация со всеми известными элементами, при полной педагогической поддержке со стороны преподавателя. (Предполагая, что если $H < T$ (мера уменьшения неопределенности знаний – энтропия), т. е. тезаурус имеет свойство полноты, при этом возникает знание, которое может в любой момент сформировать необходимую информацию.)

В данной ситуации студент имеет в распоряжении всю необходимую информацию. Выполнение учебной-познавательной задачи в ситуации полной определенности – это планомерно организованное выполнение какого-либо действия с целью его освоения, закрепления и совершенствования. Эффективность выполнения задания зависит как от знания теоретического материала учебной дисциплины, так и сознательного его применения. При решении задачи в ситуации полной определенности познавательная деятельность студента протекает на репродуктивном уровне (уровень воспроизведения), которая направлена на овладение основами знаний, умений и навыков, необходимых для перехода в ситуации частичной и полной неопределенности.

Ситуация частичной неопределенности – это ситуация, в которой известными элементами являются цель и содержание. (Предполагая, что если $H \sim T$ неопределенность знаний совпадает с тезаурусом, т. е. частично недостаточно знаний для решения поставленной задачи.)

Применение данной ситуации дает возможность обогатить знания студентов новой теоретической информацией, выявить межпредметную связь. Усвоенные знания в данной ситуации являются опорой (ядром) для поиска решения последующих задач. Включенность мышления при этом обеспечивает понимания необходимости в поиске последующей информации и основой развития навыков и приемов самостоятельного приобретения знаний.

Ситуация полной неопределенности – это ситуация, в которой предполагается только наличие цели. (Предполагая, что если $H > T$ неопределенность знаний намного превышает тезаурус, т. е. недостаточно знаний для решения поставленной задачи.)

В этой ситуации знание открывается студентом самостоятельно или с помощью преподавателя. При выполнении задания студенты ставятся в условия, которые вызваны необходимостью проведения преобразований, обобщений, привлечения знаний и умений, приобретенных при выполнении заданий в ситуации полной и частичной определенности. Ситуация полной неопределенности подчиняется девизу проблемного обучения, который гласит: «Не от знания к проблеме, а от проблемы к знаниям». Проблемный вопрос всегда содержит в себе некоторое новое знание, в частности «знание о незнании», т. е. знание о том чего он не знает. Задачи в ситуации полной неопределенности вызывают у студентов информационную потребность в усваиваемом знании и основываться на тех знаниях и умениях, которыми уже владеет студент.

Предполагая, что учебно-познавательная задачи (формулировка, постановка, организация процесса решения, организация поиска решения, организация деятельности по поиску решения) являются эффективным средством усвоения обучаемыми понятий и методов в предметной области информатики в целом. Следовательно, каждая задача потенциально способна обеспечить необходимый уровень фундаментальной подготовки в предметной области. В связи с этим, система учебно-познавательных задач учебной дисциплины «теоретическая информатика» выстроена согласно следующим принципам:

- соответствие структуры системы задач программе курса теоретической информатики;
- соответствие содержания задач понятийному аппарату, определенному программой курса;
- многоуровневая задача, соответствует уровням учебной деятельности.

Таким образом, этап ориентирования направлен на то, чтобы студент овладел ориентировочными действиями, в основу которых положены различные ситуации (ситуация полной определенности, ситуация частичной определенности, ситуация полной неопределенности). Задача с использованием различных ситуаций представляется нам как «свернутая схема человеческой деятельности» и составляет основу личностной ориентации в обучении. Чем сложнее задачная ситуация, тем в большей мере мобилизуется ориентировочная основа деятельности в процессе ее решения и требуются личностные качества специалиста. Этап ориентирования обеспечивает инициирование активной познавательной деятельности в процессе освоения фундаментальных знаний в предметной области «информатика» на основе предложенного подхода.

Этап приобщения является логическим продолжением этапа ориентирования по освоению фундаментальных знаний.

На данном этапе основным средством повышения уровня фундаментальных знаний у будущего учителя информатики является информационно-поисковая (информационно-теоретическая) задача, которую мы понимаем – как цель, заданную в конкретной ситуации или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов.

В содержании задач отражено только ориентировочные направляющие ответа, ограничивающие свободу мыслительного поиска. При этом условие задачи фокусирует внимание на развитие главной, центральной цели, которая ставит студента перед неполным раскрытием информации, стимулируя его осознанный ответ. Для решения такой задачи необходимо обладать требуемой информацией, воссоздать ее в структуре заданного вопроса, раскрыть существенные признаки. Этап приобщения решение информационно-поисковых задач обеспечивает овладение студентами навыками работы с информационными потоками. Формирует способность у студен-

тов самостоятельно обновлять и пополнять общетеоретические знания, в процессе предметной подготовки. Таким образом организованный познавательно-исследовательский процесс в рамках освоения учебной дисциплины способен обеспечить необходимый уровень фундаментальной подготовки в предметной области «информатика».

Последний этап – активизация самоконтроля будущего учителя информатики находится в непосредственной связи с этапом ориентирования и этапом приобщения, т. к. обучающийся способен самостоятельно оценивать результаты своей деятельности и осознать значение самоконтроля как средства повышения качества обучения. Рассматривая самоконтроль:

- как способность человека соотносить свои действия с поставленной перед ним задачей, с правилами выполнения работы, с конкретным или обобщенным образом в целях предупреждения ошибок;
- как компонент учебной деятельности учащихся, заключающийся в анализе и регулировании ее хода и результатов;
- как умение (навык, привычка) контролировать свою деятельность и исправлять замеченные ошибки;
- как метод (средства, условия) саморегуляции поведения, деятельности и активизации обучения;
- как действие по сопоставлению представления о предстоящем действии с его образцом.

Мотивация самоконтроля направлена на совершенствование процесса самостоятельного информационного поиска, что обеспечивает повышение уровня фундаментальной подготовки обучающихся в предметной области «информатика» при освоении учебной дисциплины «ТОИ».

Предложенная организация процесса обучения по освоению учебной дисциплины «ТОИ» на основе обозначенного подхода (информационно-энтропийного) позволяет нам сделать вывод о том что, он может выступить, в качестве эффективного средства по повышению уровня фундаментальных знаний у студентов в предметной области «информатика».

Таким образом, если процесс профессиональной подготовки рассматривать как решение разноуровневых профессиональных задач [4], то внедрение данного подхода позволит повысить уровень фундаментальной подготовки специалиста в соответствующей предметной области.

Библиографический список

1. **Пак, Н. И.** Проектировочный подход в обучении как информационный процесс [Текст]: монография / Н. И. Пак. РИО КГПУ им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – 8 п. л.
2. **Игнатова, В. В.** Педагогические стратегии как предмет системного анализа [Текст] / В. В. Игнатова, В. С. Нургалеев // Мир человека: науч.-информ. изд. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – Вып. 1. – С. 112–122.
3. **Гальперин, П. Я.** Управление процессом усвоения знаний [Текст] / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 320 с.

4. **Адольф, В. А.** Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности [Текст]: монография / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. – Красноярск, 2005. – 13,5 п. л.
5. **Адольф, В. А.** «Об информационной культуре замолвим слово ...» (К проблеме определения целей и содержания «информатического» образования в условиях становления информационного общества). [Текст] / В. А. Адольф, И. Ю. Степанов. – М., Информатика и образование. – 2009. – № 2. – С. 3–9.
6. **Климова, Т. Е.** Метод восхождения в формировании опыта научно-исследовательской деятельности студента [Текст] / Т. Е. Климова, Е. П. Романова, М. В. Романов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 78–85.
7. **Середенко, П. В.** Подготовка учителя-исследователя в вузе [Текст] / П. В. Середенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 181–190.
8. **Корнилова, О. А.** Организация эвристического обучения как условие формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы [Текст] / О. А. Корнилова, В. С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 176–181.
9. **Ахметова, М. Н.** Социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий [Текст] / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 87–105.

УДК 378.01

Григоревская Людмила Петровна

Доктор педагогических наук, декан общетехнического факультета, заведующая кафедрой инженерной геометрии и компьютерной графики ГОУ ВПО «Братский государственный университет», grilp@mail.ru, Братск

Григоревский Лев Борисович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной геометрии и компьютерной графики ГОУ ВПО «Братский государственный университет», Grigorevskii@mail.ru, Братск

Фрейберг Светлана Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной геометрии и компьютерной графики ГОУ ВПО «Братский государственный университет», Freijberg@rambler.ru, Братск

ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Grigorevskay Ludmila Petrovna

EdD, Dean of the General Technics Faculty, head of Engineering Geometry and Computer Graphics Sub department in State Educational Institution of Higher Professional Training "Bratsk State University", grilp@mail.ru, Bratsk

Grigorevskii Lev Borisovich

Cand.Ed., reader in Engineering Geometry and Computer Graphics in State Educational Institution of Higher Professional Training "Bratsk State University", Grigorevskii@mail.ru, Bratsk

Freiberg Svetlana Alekseevna

Reader in Engineering Geometry and Computer Graphics in State Educational Institution of Higher Professional Training "Bratsk State University", Freijberg @rambler.ru, Bratsk

**INFORMATION TECHNOLOGIES ASSISTED INSTRUCTIONS
IN TEACHING ENGINEERING GRAPHICS IN EDUCATIONAL
INSTITUTION OF HIGHER PROFESSIONAL TRAINING**

В настоящее время процесс внедрения новых информационных технологий в различные отрасли промышленности получил большое развитие. В этой связи инженерно-геометрическая подготовка будущих специалистов в высших учебных заведениях обуславливается новыми критериями. Становится актуальным построение системы обучения инженерной геометрии и компьютерной графике студентов технических специальностей высших учебных заведений в соответствии с требованиями современной педагогической модели, обеспечивающей высококвалифицированную общинженерную графическую подготовку.

Компьютерные и коммуникационные технологии получили широкое распространение в России. Они положительно повлияли на образовательную сферу как с точки зрения содержания образования, так и в отношении использования компьютерных технологических возможностей для достижения высокого качества целей образования. Компьютер является мощным средством оказания помощи в осмыслении людьми многих явлений и закономерностей. Условия, создаваемые с помощью компьютера, должны способствовать формированию мышления студента, ориентировать его на поиск самостоятельных решений.

Обучение дисциплине «Компьютерная графика» сопровождается с помощью сложного учебно-методического комплекса, являющегося необходимой составляющей общепрофессионального технического образования в вузе. Особое значение в графической подготовке специалиста уделяется компьютерной графике, которая условно делится на несколько направлений:

- двумерная графика;
- полиграфия;
- web-дизайн;
- мультимедиа;
- 3D-графика и анимация;
- видеомонтаж;
- САПР и деловая графика.

Программы САПР (CAD – computer-aided design) представляют собой векторные программные средства, одним из главных применений которых является их использование в различных областях инженерно-конструк-

торской деятельности. Программными продуктами, соответствующими этому направлению компьютерной графики, являются: Inventor, T-flex, Компас, AutoCAD, ArhiCAD, SolidWorks, Pro/ENGINEER и многие другие. Эти программные средства широко используются в процессе проектирования на крупных предприятиях машиностроительной отрасли, обеспечивая комплексное решение задач по созданию и управлению инженерными данными, включая новейшие средства двухмерного и пространственного моделирования. Особенностью программ этого типа является их предметная направленность. Успешное применение выше названных программ при обучении студентов, предусматривает использование не только знания основ компьютерной графики, но и технологических особенностей объекта проектирования.

Применение новых информационных технологий (НИТ) в образовании описано в научных исследованиях многих авторов: И. Б. Готской, Л. И. Долинер, Е. Н. Пасхина, М. С. Чвановой. Стремительное развитие НИТ определило тенденцию их внедрения в образовательные системы. О существенном росте научного интереса к информационным процессам и использованию НИТ в профессиональном образовании свидетельствуют научные работы ученых-педагогов Г. А. Бордовского, В. В. Алейникова, Г. Ф. Горшкова, А. Л. Денисова.

Авторы поддерживают результаты исследований Т. В. Чемодановой [1; 2], связанные с формированием профессиональных качеств будущих специалистов при изучении «Начертательной геометрии и инженерной графики» с использованием НИТ. В своей работе Т. В. Чемоданова утверждает, что для эффективной подготовки будущих специалистов основные инструменты профессиональной деятельности, используемые технологии и среда информационного обмена и у инженера, и у студента технического вуза должны быть идентичными. Поэтому необходимы аналитические исследования, дающие конкретную информацию о используемых на предприятии отрасли, региона, города пакетах. Практические основы функционирования конструкторских САПР в соответствии с государственными образовательными стандартами изучаются студентами в цикле графических дисциплин, эта задача становится целью и содержанием профессионально – педагогической деятельности преподавателей графических дисциплин. Т. В. Чемоданова этим подчеркивает актуальность проблемы учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Занимаясь исследование новых технологий обучения графическим дисциплинам с использованием компьютерной техники, преподаватели Сибирского федерального университета (г. Красноярск) А. И. Лагерь, Л. Н. Гулидова [3], обобщили опыт компьютерной подготовки специалистов. Авторы считают, что для студентов инженерных специальностей необходимо введение обучающего комплекса, синтезирующего знания общетехнических дисциплин и инженерной графики. Этот комплекс является завершающим этапом обучения начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике.

Учтена необходимость перехода обучения к новой технологии конструирования конкурентоспособных изделий. Сформирован пакет программных средств, представляющий собой автоматизированную систему по обучению инженерной графике, работающую в трех режимах: обучение, контроль и консультация. Успешно выполнена работа по созданию проектов, включающих новые информационные технологии и органично дополняющих существующие традиционные методы обучения.

Методика начального обучения студентов работе с конструкторским программным пакетом AutoCAD разработана В. Д. Кицовой. На первом этапе знакомства с автоматизированной программой предлагается начать обучение с выполнения двухмерного чертежа, как наиболее привычного для студентов способа создания изображения. Основные сведения о возможностях программного пакета автор излагает не только на лекционном занятии, но и на практическом, а также при выполнении лабораторной работы под руководством преподавателя. Предлагаемая методика включает в себя комплекс графических упражнений по созданию примитивов и позволяет работать со всей учебной группой одновременно.

Преподаватели кафедры «Инженерная графика» Самарского государственного технического университета Т. С. Москалева и О. М. Севостьянова разработали интегративную технологию обучения начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике, в которой информационно-репродуктивное обучение заменяется активно-творческим, продуктивным обучением, способствующим повышению интеллектуального, познавательного и творческого потенциала студентов. Процесс обучения организован с использованием мультимедийных программ, посредством которых учебный материал дозируется на определенные порции, представленные в графическом изображении на слайде. Обучающие мультимедийные программы применяются в качестве компьютерного консультанта.

При обучении деловой компьютерной графике студентов инженерно-технических специальностей на кафедре «Инженерной геометрии и компьютерной графики» Братского государственного университета, авторами используются алгоритмизированные электронные методические пособия (АЭМП). Структура АЭМП содержит стадии разработки рабочих чертежей, дополненные анимационными алгоритмами – видеороликами, отражающими поэтапный процесс построения трехмерных параметрических моделей разрабатываемых изделий с учетом технологии изготовления изделия.

Электронные пособия составлены для работы с современными системами автоматизированного проектирования Компас 3D и Inventor используемых техническими специалистами в процессе проектирования на предприятиях различных отраслей.

Структура электронного пособия состоит из трех частей:

1. Технологическая; содержит подробное описание процесса изготовления детали. Данная часть пособия предлагается в виде фильма, демонстрирующего процесс изготовления изделия на производстве.

2. Учебно-методическая; содержит анимационный обучающий ролик, позволяющий студенту поэтапно отследить алгоритм построения трехмерной параметрической модели изделия и рабочего чертежа в том или ином машиностроительном графическом пакете и технику простановки размеров в соответствии с технологией изготовления детали.

3. Контрольная; содержит комплект заданий для самостоятельного выполнения.

На рис. 1 приведена примерная схема размещения в учебной аудитории технических средств при организации учебного процесса с использованием алгоритмизированных электронных методических пособий.

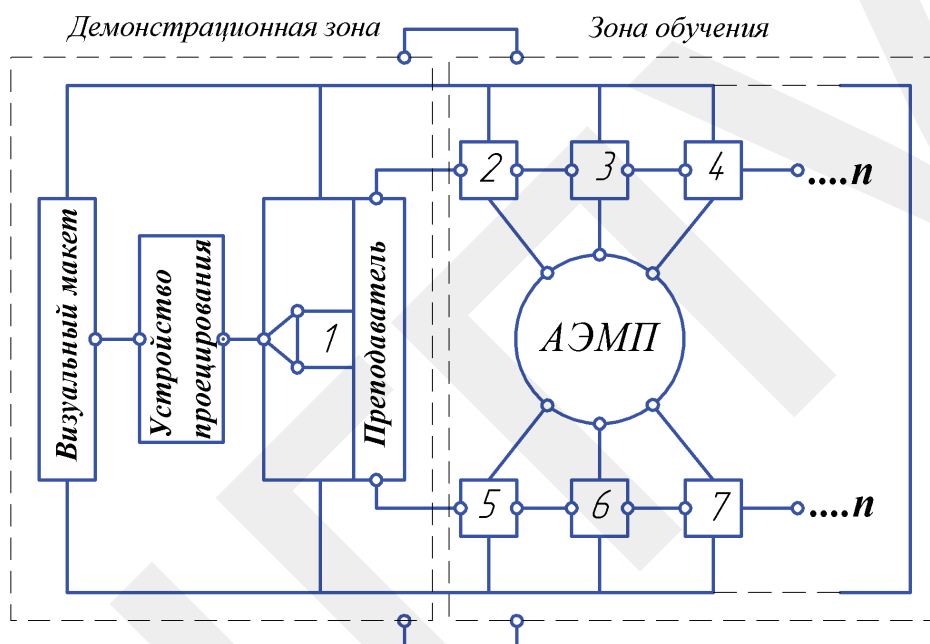


Рис. 1. Размещение в учебной аудитории технических средств при организации учебного процесса

Результаты экспериментального обучения с использованием АЭМП показали высокую эффективность в освоении студентами тем «Рабочий чертеж детали» и «Разработка трехмерных параметрических объектов».

Кафедра «Инженерной геометрии и компьютерной графики» БрГУ в сотрудничестве с выпускающими кафедрами университета ведет обучение и подготовку студентов к работе с графическими пакетами КОМПАС-График, PowerPoint, Auto CAD.

На **первом этапе** со студентами был проведен тест «Проверка базовых (школьных) знаний по дисциплине «Черчение». Студенты показали слабые знания школьной подготовки. Это побудило нас откорректировать рабочую программу, перераспределить часы по некоторым темам с учетом пробелов в знаниях.

При разработке рабочей программы была учтена возможность сочетания традиционных методов преподавания инженерной графики и использова-

ния информационных технологий в процессе обучения. Рабочая программа построена таким образом, чтобы дать студентам традиционную часть курса, т. е. обеспечить базовую графическую подготовку по начертательной геометрии и одновременно дать основы компьютерной грамотности. При этом логика изложения традиционного курса не изменяется. Весь курс обучения должен вестись в неразрывной последовательности, так чтобы вся сегодняшняя информация закрепляла вчерашнюю и пролагала дорогу для усвоения новой информации.

На **втором этапе** исследования были проанализированы учебные планы строительных специальностей за весь период обучения с первого по пятый курс. Выделены учебные дисциплины, при изучении которых используются графические элементы. Затем выявлена принадлежность дисциплин кафедрам, которые готовят студентов данных специальностей.

Наименование дисциплин, использующих графические объекты:

1. Архитектура – 70%
2. Начертательная геометрия и инженерная графика – 95%
3. Планировка, застройка, реконструкция населенной местности – 60%
4. Строительные конструкции – 50%
5. Строительная механика – 40%
6. Технология изоляционных материалов и изделий – 40%
7. Технология бетона – 45%
8. Математическое моделирование в строительстве – 40%
9. Контроль качества на предприятиях стройиндустрии – 40%
10. Информатика – 50%
11. Метрология. Стандартизация и сертификация – 50%
12. Дипломное проектирование – 70%

Для большей наглядности на рис. 2 данная информация представлена в виде диаграммы, отражающей использование графических элементов при изучении различных дисциплин строительных специальностей.

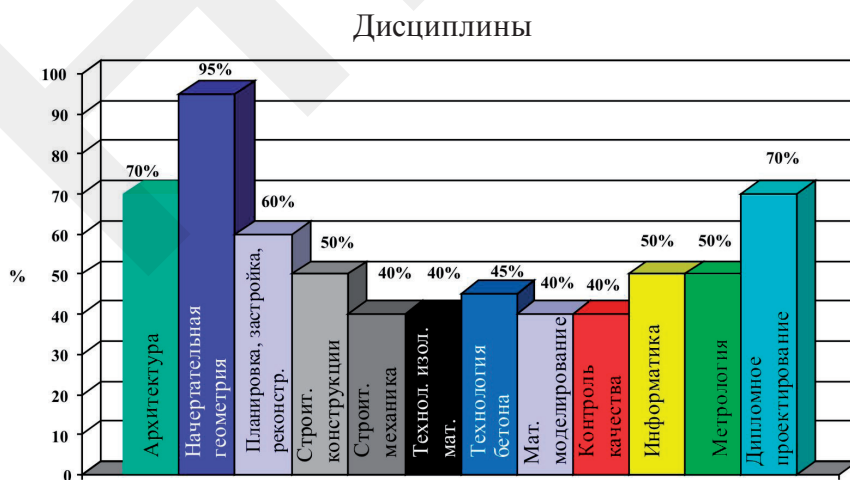


Рис. 2. Перечень дисциплин, включающих графическую часть

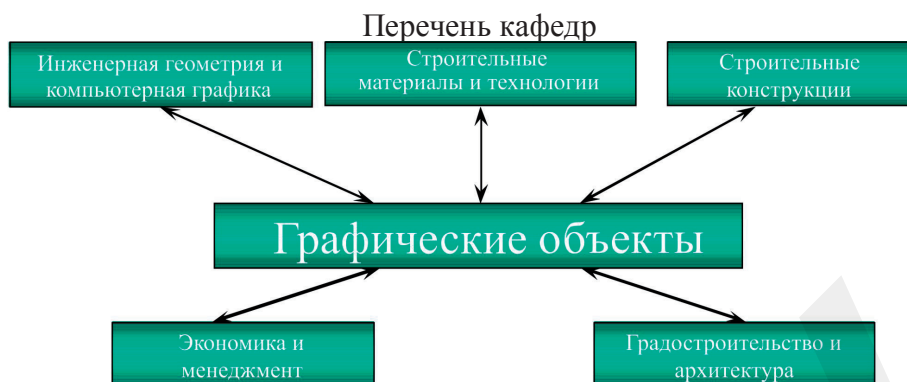


Рис.3. Кафедры ГОУ ВПО «БрГУ», использующие графические элементы в процессе обучения.

На рис. 3 приведен перечень пяти кафедр, преподаватели которых читают различные дисциплины, содержащие графическую часть (схемы, диаграммы, графики, чертежи).

Среди преподавателей вышеперечисленных кафедр проведен экспертный опрос.

Образец анкеты экспертного опроса

АНКЕТА

ЭКСПЕРТНОГО ОПРОСА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ СО СТУДЕНТАМИ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Уважаемые коллеги! Для совершенствования методики обучения и повышения качества подготовки, в соответствии с современными требованиями, по дисциплине «Начертательная геометрия. Инженерная графика» просим Вас ответить на следующие вопросы, касающиеся темы «Использование компьютерных технологий при обучении различным дисциплинам».

1. Какую дисциплину (назовите полностью) Вы читаете для указанной специальности

1.1. _____

1.2. _____

2. Какие темы или разделы Вашей дисциплины зависят от уровня подготовки по дисциплине «Начертательная геометрия. Инженерная графика».

2.1. _____

2.2. _____

3. Выполняют ли студенты различные виды графической работы в период обучения Вашей дисциплине? Укажите какие.

3.1. архитектурно-строительный лист (фасад, планы, разрезы, узлы)

3.2. таблицы

3.3. схемы

3.4. графики, диаграммы

3.5. другие (укажите какие) _____

4. Какие виды практических работ, на Ваш взгляд в обязательном порядке требуют компьютерного исполнения. Ответы в соответствии с пунктом 3 подчеркните ниже (3.1.; 3.2.; 3.3.; 3.4.; 3.5).

5. Какие из предложенных пакетов автоматизированного проектирования Вы считаете наиболее удобными для оформления графической информации при обучении Вашей дисциплине.

5.1. AutoCAD (14, 2000, 2002)

5.2. Компас-график

5.3. bCAD

5.4. На усмотрение преподавателей кафедры Инженерной геометрии и компьютерной графики

5.5. Другие. Укажите какие _____

На вопросы отвечал (а) _____

ФИО полностью

БЛАГОДАРИМ ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО!

Цель анкетирования: выявить название преподаваемой дисциплины (рис. 2); какие графические элементы используются в читаемой дисциплине (рис. 4); и в каком процентном отношении; какие графические программы используются в курсе читаемых дисциплин?

В одном из пунктов анкеты преподавателям выпускающих кафедр был задан вопрос: какие виды практических работ, на Ваш взгляд, в обязательном порядке требуют компьютерного исполнения?

На основании ответов на этот вопрос сделаны следующие выводы: таблицы, схемы, диаграммы, графики должны на 100% выполняться с помощью графических пакетов; архитектурно-строительный лист – на 95% (рис. 4).

Виды графических объектов

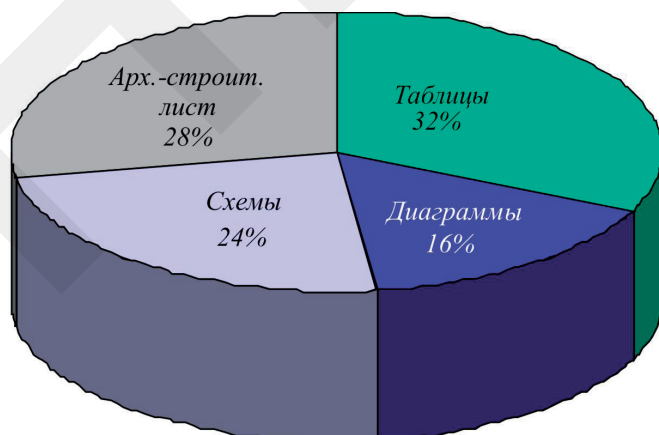


Рис. 4. Содержание графических элементов по всему курсу обучения

К основным пакетам автоматизированного проектирования относятся AutoCAD (2006, 2008) компании Autodesk и КОМПАС-График компании

АСКОН. Братский государственный университет располагает университетской лицензией на профессиональную версию САПР КОМПАС 3D V8 – товар российского производителя.

При обучении студентов, опираясь на полученную после анкетирования информацию, была откорректирована система обучения дисциплинам Начертательная геометрия и Инженерная графика. В процессе обучения были внесены некоторые изменения, такие как: использование «рабочей тетради» (для аудиторных и домашних работ); реализация компьютерных технологий (на лекциях и на практических занятиях). Это позволило активизировать учебный процесс.

Кафедра Инженерной геометрии и компьютерной графики БрГУ ведет постоянную работу с выпускающими кафедрами, по вопросам преемственности между кафедрами (межпредметные связи). Например: на заседаниях выпускающей кафедры «Строительное материаловедение и технологии» неоднократно проводились отчеты о проделанной работе: демонстрировались работы студентов, выполненные в традиционной форме и с использованием компьютера. Студенты строительных специальностей выполняют множество работ по начертательной геометрии и инженерной графике в традиционной форме и, в частности, несколько с использованием компьютера:

- виды, разрезы, сечения;
- чертежи узлов (железобетонных, металлических, деревянных);
- архитектурно-строительный лист.

Продemonстрированные преподавателям выпускающей кафедры «Строительное материаловедение и технологии» работы студентов первого курса, выполненные в традиционной форме и с помощью компьютера, вызвали положительные отклики и были оценены достаточно высоко. Было внесено предложение: перед дипломным проектированием провести у студентов – инженерно-строительного факультета на пятом курсе дополнительные занятия по компьютерной графике в рамках курсового проектирования по дисциплине «Промышленные здания».

Студенты, обучаемые специалистами кафедры Инженерной геометрии и компьютерной графики Братского государственного университета, неоднократно занимали призовые места на Всероссийских и областных олимпиадах по начертательной геометрии и машинной графике.

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Начертательная геометрия. Инженерная графика», включает в состав: рабочую программу; курс лекций; практических занятий в традиционной форме и практические занятия на компьютере; рабочую тетрадь, контрольный комплекс (регулярный контроль уровня знаний: тесты, анкеты, тесты-тренажеры).

Лекционный курс состоит из 9 лекций. Лекции проводятся в традиционной системе изложения, но для повышения эффективности восприятия информации на лекции используется компьютер. Роль компьютера-демонстрация решения задач в динамике, обобщение темы лекции. Лекции в контрольном и экспериментальном потоках ведет один и тот же преподаватель,

лекции читаются для потока, состоящего из двух групп (≈ 60 – 65 человек). При подготовке к занятию, преподаватель разрабатывает презентации по теме лекции на компьютере в программе «PowerPoint» системы «Microsoft Office». Выделяет необходимое количество слайдов, дополняя видеoinформацию на них звуковым сопровождением и элементами анимации.

Правильный подбор учебного материала (тем) играет большую роль в построении всего курса обучения. Не всякий вопрос начертательной геометрии и инженерной графики нуждается в компьютеризации. Многие темы требуют комплексного изложения. Здесь могут потребоваться предварительное объяснение преподавателя, работа с литературой, со средствами обучения (модели, таблицы и т. д.). Работа за компьютером ни в коем случае не должна занимать все занятие. Ее необходимо сочетать с другими формами и методами обучения. Плодотворный труд преподавателя будет успешным, если заранее четко определить ход работы в течение всего занятия, усилия студентов будут целенаправленными и сосредоточены на решении основных вопросов изучаемой темы. Но в процессе планирования нельзя забывать и о раскрытии творческого потенциала личности каждого студента, учитывая особенности познавательной деятельности студентов. Необходимо включить всех студентов в деятельность, поэтапно оценивая эту деятельность, должен присутствовать диалог «преподаватель-студент».

Особенность занятия с использованием компьютерных технологий – спокойная деловая атмосфера.

Любое занятие, будь то лекция или практическое занятие, это педагогическое произведение, поэтому оно должно отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью, единой логикой развертывания деятельности преподавателя и студента. Это и обеспечивает управление познавательной деятельностью студентов. Удавшимся можно назвать то занятие, где царит деловая творческая обстановка, где студент охотно вступает в диалог с преподавателем, свободно размышляет на тему занятия.

В процессе изложения теоретической информации на лекции преподаватель часто представляет информацию на слайдах в качестве иллюстрации. Это способствует лучшему усвоению учебного материала студентами.

Ведущим видом деятельности студента является его учебно-познавательная деятельность, а для преподавателя – учебно-воспитательная работа. Все это требует от преподавателя более глубокой, переосмысленной, в дидактическом сопровождении, подготовки к лекционным и практическим занятиям. Лекции излагаются преподавателем в традиционной форме, опираясь на труды ведущих ученых, таких как: Н. Ф. Четверухин, И. И. Котов, С. А. Фролов, Н. С. Кузнецов, Ю. А. Короев, Х. А. Арустамов, А. А. Чекмарев, А. И. Лагеръ, Г. С. Иванов, В. И. Якунин, В. А. Гервер, Н. Н. Крылов, А. А. Павлова, Л. Г. Нартова и др. и после традиционного изложения темы (в «словесно-меловом» изложении) при необходимости преподаватель использует компьютер для более наглядного поэтапного решения типовых задач.

Авторами разработан комплект презентаций на различные темы по начертательной геометрии и инженерной графике в программе PowerPoint. В презентациях в краткой форме формулируются основные выводы по теме занятия или показано решение задач в динамике (рис. 5).

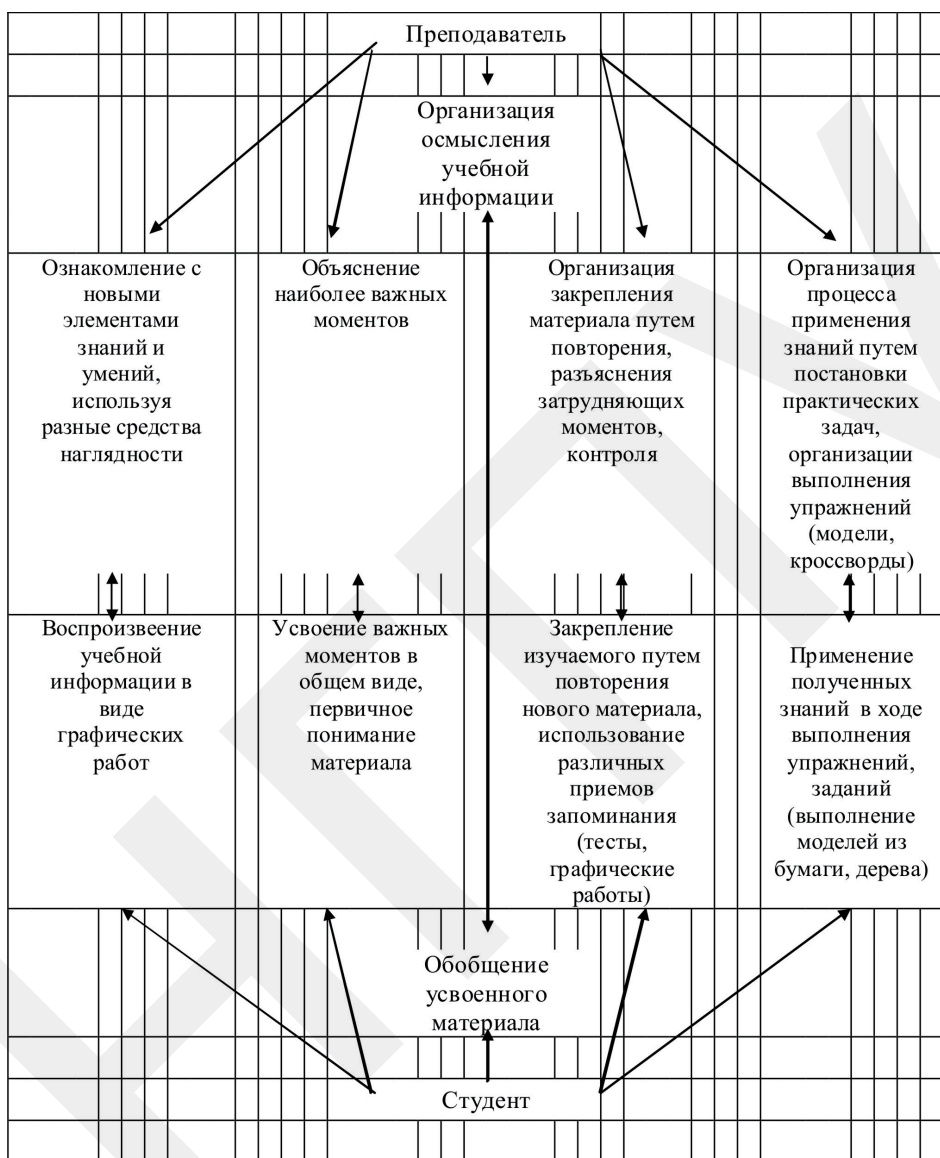


Рис. 5. Форма презентации

Использование компьютера на лекции по начертательной геометрии проходят в специализированной аудитории, где установлена видеотехника, в комплекс которой входит видеопроектор, экран и компьютер. В соответствии с учебной программой в PowerPoint подготовлены лекции по отдельным разделам начертательной геометрии. Лекции, в техническом плане, представляют собой набор чередующихся слайдов в необходимых объемах и в

методически обоснованной последовательности. Графическая и текстовая части выполняются на разных слайдах. При подготовке лекции в виде презентации необходимо учесть следующие требования:

- для максимальной концентрации внимания студентов содержание материала на экране должно содержать минимум текстовой информации. Читать с экрана тяжело, конспектировать с монитора утомительно и нерационально;

- на одном слайде не должно находиться слишком много разнообразной информации, она должна быть краткой и лаконичной;

- необходимо правильно рассчитать время чередования слайдов или смену слайдов осуществлять принудительно по щелчку мыши.

Текстовая часть лекции должна присутствовать, т. к. она необходима для самостоятельной работы студентов дневной и заочной форм обучения. Просмотр компьютерных лекций и практических занятий по начертательной геометрии, выполненных в PowerPoint, осуществляется непосредственно на экране персонального компьютера. Для достижения большего динамизма во время проведения презентации можно использовать эффекты анимации, но увлекаться этим нежелательно.

Персональные компьютеры используются на лекциях эпизодически. Частота использования компьютера на лекции влияет на эффективность процесса обучения. Если его использовать по необходимости, то каждое применение превращается в необычное явление, которое заставляет студентов пробудить свое внимание и интерес к учебе.

В представленном учебно-методическом комплексе учебной деятельности студентов, в его состав включена рабочая тетрадь. Рабочая тетрадь – это задачник с элементами теории и примерами решения задач. Использование рабочей тетради позволяет экономить время (в тетради заготовлены чертежи, условия задач и студенту необходимо решать их прямо в тетради), это дает экономию времени и за счет сэкономленного времени решается большее количество задач. Использование данной методики способствует повышению качества графической, геометрической и интеллектуальной подготовки будущего специалиста через совершенствование процесса обучения начертательной геометрии – основное направление нашего научного исследования.

Внедрение информационных технологий в обучающий процесс открывает широкие перспективы и дает качественно новые возможности их использования преподавателем и студентом. С помощью компьютера можно активизировать работу студентов с учебным материалом за счет использования технических и программных возможностей компьютера.

Применение графических пакетов при изучении начертательной геометрии и инженерной графики способствует развитию студенческих научных исследований, интенсификации использования студентами полученных теоретических и прикладных знаний. Это и есть те основные задачи, которые стоят в настоящее время перед высшим образованием.

Студенты, обучаемые специалистами кафедры Инженерной геометрии и компьютерной графики, неоднократно занимали призовые места на Всероссийских и областных олимпиадах, ежегодно успешно участвуют в студенческих научно-практических внутривузовских конференциях БрГУ.

Инженерное графическое образование, реализуемое без применения информационных технологий автоматизированного проектирования, не может считаться востребованным. Несомненно, графическая подготовка, в первую очередь, должна соответствовать квалификационным требованиям, предъявляемым к будущему специалисту при обучении на общеинженерных и выпускающих кафедрах вуза. Кроме этого, сформированная в процессе обучения профессиональная база будет востребована в период предстоящей производственной деятельности специалиста. Необходимо отметить, что одной из основных задач современной конструкторской графической подготовки студента технического вуза является умение использовать новые информационные технологии в процессе производственной деятельности.

Библиографический список

1. **Чемоданова, Т. В.** Организационно-методическое обеспечение графической подготовки студентов на основе конструкторской системы автоматизированного проектирования [Текст]: монография / Т. В. Чемоданов. – Снежинск: СГФТА, 2003. – 178 с.
2. **Чемоданова, Т. В.** Учебно-методический комплекс инженерной графической подготовки на основе САПР [Текст] / Т. В. Чемоданов // САПР и графика. – 2004 – № 10. – С. 97–99
3. **Компьютерная графика** [Текст]: учебник / М. Н. Петров, В. П. Молочков – СПб.: Питер, 2003. – 736 с.
4. **Актуальные** вопросы методики преподавания начертательной геометрии и черчения в техническом вузе. Лагерь А. И. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзорная информация. НИИ ВШ; вып.х. – М., 1990 – 48 с.
5. **Соснин, Н. В.** Компьютерная геометрия и графика в образовании [Текст] / Н. В. Соснин. Сб. науч. – метод. Статей межвузовского семинара. – Красноярск: КРГТУ, 2000. – 205 с.
6. **Шангина, Е. И.** Концепция развития геометро-графического образования [Текст] / Е. И. Шангина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 104–113.
7. **Иващенко, Г. А.** Исследование возможностей реализации гуманистического подхода в моделировании процесса обучения графическим дисциплинам специалистов технического профиля [Текст] / Г. А. Иващенко, Л. Б. Григоревский // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 94–104.
8. **Босикова, К. Н.** Условия повышения учебной активности студентов неязыковых специальностей средствами новых информационных технологий [Текст] / К. Н. Босикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 333–339.

УДК 371.01

Мещерякова Ирина Николаевна*Аспирант кафедры общей педагогики и истории педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, MIN-1977@yandex.ru, Оренбург*

КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Mesherykova Irina Nikolaevna*Is a post-graduate student, the chair of pedagogies, Orenburg Pedagogical University, MIN-1977@yandex.ru, Orenburg*

COMPUTER STUDYING AS ANOTHER SAID A DEVELOPMENT OF STUDENTS COGNITIVE ACTIVITY

Современный процесс информатизации образования ориентирован на внедрение в процесс обучения компьютера и современных компьютерных технологий, то есть технической основы информатизации. Таким образом, в настоящее время, говоря об информатизации процесса обучения, разговор идет о его компьютеризации и внедрении телекоммуникационных технологий. В широком смысле, слово «компьютеризация» означает следующее – это перестройка видов человеческой деятельности, направленная на постоянное и широкое применение компьютеров и методов информатики в данной деятельности [2, с. 824]. Исходя из данного определения, необходимо отметить что в широком смысле компьютеризация охватывает не только техническую основу процесса информатизации, но и технологическую.

Информационному обществу необходимы самостоятельно мыслящие люди, способные к самореализации, опираясь на объективную самооценку с использованием современных технологий, а основой для приобретения студентом таких качеств будет служить его познавательная активность. **Познавательной активностью** называется **интегративное личностное качество, проявляющееся в деятельности и характеризующееся преобразовательным отношением субъекта к объектам окружающего мира и устойчивым интересом к познанию.**

Образование с точки зрения динамики является триединым целостным процессом, который характеризуется усвоением опыта предшествующих поколений, воспитанием типологических качеств личности, умственным и физическим развитием человека. Развитие личности обучаемого осуществляется опосредованно в процессе обучения и воспитания. При этом одним из факторов развития познавательной активности обучаемого является компьютеризация обучения.

В современных условиях, когда наряду с традиционными методами в образовании стали широко использоваться принципиально новые, ориентированные на личность обучаемого, а также основанные на использова-

нии компьютера как источника информации и инструмента ее преобразования, необходимо с иных, чем прежде, позиций рассмотреть проблему развития познавательной активности обучаемых. А именно, рассмотреть проблему развития познавательной активности в процессе компьютеризации обучения.

В работах И. В. Роберт, Е. С. Полат, Т. О. Егоровой показано, что электронные средства обучения открывают новые возможности развития личности обучаемых методами, адекватными целям и задачам обучения на современном этапе развития системы образования. Новые подходы к обучению требуют новых методов организации учебно-воспитательного процесса, современных информационно-образовательных сред, новых педагогических технологий, позволяющих повысить интенсивность и эффективность учебного процесса, создающих условия и средства индивидуальной и коллективной учебной деятельности.

Компьютерное обучение есть обучение, построенное на компьютерной технологии обучения. По мнению Г. К. Селевко, «компьютерная технология обучения» – это «формализованное описание процесса обучения как информационного процесса на основе применения компьютеров в качестве средств обучения» [6, с. 114], включающее в себя формализованное описание (представление) всей *информации, используемой педагогом и обучаемыми* в процессе обучения и при подготовке к нему (в том числе информации о результатах обучения), которое представлено *педагогическими программными продуктами*, записанными в память компьютера, и возможностями *телекоммуникационной сети*.

Проанализируем компоненты системы компьютерного обучения и связи между ними с позиции проблемы развития познавательной активности студентов в процессе компьютеризации обучения. Основными компонентами системы компьютерного обучения являются: студент, педагог, содержание, принципы, формы и методы обучения, аппаратное обеспечение: компьютер и система мультимедиа, электронные коммуникации (сети), компьютерные программы учебного назначения (программное обеспечение) [6, с. 114–115].

Специфика проблемы развития познавательной активности студентов в процессе компьютеризации обучения приводит нас к общей философско-методологической проблеме «человек – компьютер», которая по существу сводится к установлению взаимоотношений в системах «преподаватель – компьютер», «обучаемый – компьютер», «преподаватель – компьютер – обучаемый», «обучаемый – преподаватель» [1].

В сфере образовательной деятельности компьютер выступает как мощное средство повышения эффективности научного и управленческого труда, своеобразный интеллектуальный усилитель, способствующий объективизации результатов. Компьютер, включенный в структуру познавательной и интеллектуальной деятельности человека активно стимулирует функции

мышления, способствует становлению и росту интеллектуальных способностей человека, его познавательной активности.

Однако компьютер – это только средство, которое само по себе ничего не гарантирует. Эффективность обучения зависит от качества *педагогических программных продуктов*. В настоящее время с каждым днем появляются все новые и новые программные продукты, носящие название «обучающая программа», но все они различны и по качеству, и по организации данных.

Принципиальное новшество, вносимое компьютером в образовательный процесс – интерактивность, позволяющая развивать активно-деятельностные формы обучения. Именно это новое качество позволяет надеяться на эффективное, реально полезное расширение сектора самостоятельной учебной работы, развивающее познавательную активность личности в условиях компьютеризации обучения.

Опытно-экспертная работа по развитию познавательной активности студентов в условиях компьютеризации обучения состояло из двух этапов: подготовительного и, непосредственно, самого эксперимента.

На подготовительном этапе на основе анализа изучаемой проблемы был выявлен следующий комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели развития познавательной активности студента в условиях компьютеризации обучения:

- Формирование готовности студентов к использованию компьютерных технологий в учебно-познавательной деятельности.

- Диалогичность общения в системе *обучаемый – компьютерные технологии – педагог*.

- Познавательная активность в условиях компьютеризации обучения может эффективно развиваться лишь в процессе продуктивной познавательной деятельности, формируемой в условиях проблемной ситуации при работе с компьютерными технологиями.

- Познавательная активность в процессе компьютеризации обучения может эффективно развиваться лишь в процессе реализации процесса интеграции образования на уровне междисциплинарных связей

Кроме того, нами были определены дисциплины, изучение которых определяет основное наполнение содержательно-процессуального компонента познавательной активности личности в условиях компьютеризации обучения, это: «Программирование», «Программное обеспечение ЭВМ», «Информационные и компьютерные технологии в образовании», «Компьютерные сети и мультимедиа технологии», «Практикум по решению задач на ЭВМ».

Метод анкетирования на подготовительном этапе стал ведущим, так как он способствовал накоплению массового эмпирического материала, представлению об уровнях развития познавательной активности студентов в процессе компьютеризации обучения.

Качественный анализ позволил нам увидеть сущность изучаемого феномена, количественная обработка данных анкетирования дала возможность установить преобладание тех или иных явлений, тенденций их развития.

Второй этап опытно-экспериментальной работы – это непосредственно сам эксперимент.

Суть проведения эксперимента в нашем исследовании заключалась в организации учебно-познавательной деятельности студентов таким образом, чтобы они овладели конкретными приемами и методами развивающими познавательную активность личности в процессе компьютеризации обучения.

На начало формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах нами были установлены результаты, представленные на рис. 1.

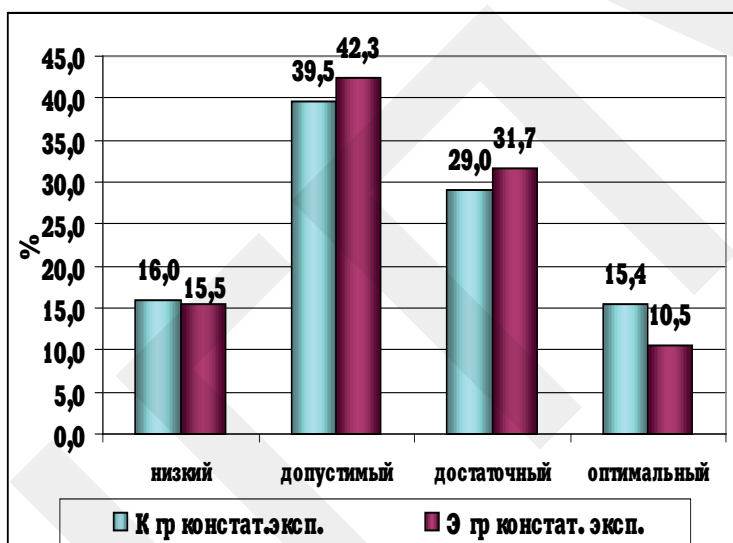


Рис. 1. Уровень познавательной активности студентов (на начало формирующего эксперимента)

Анализируя полученные данные можно сделать вывод о том, что уровень познавательной активности в условиях компьютеризации у студентов как контрольной, так и экспериментальной групп – достаточно низкий.

Результаты подготовительного этапа и констатирующего эксперимента подтвердили, что процесс развития познавательной активности студентов в условиях компьютеризации обучения – сложный, противоречивый и в то же время – закономерный процесс самодвижения личности, который целесообразно организовать поэтапно.

Формирующая часть исследования состояла из следующих этапов:

1. *Этап становления* – теоретическая подготовка студентов и педагогов в рамках категориально-понятийного поля проблемы развития познавательной активности студентов в процессе компьютеризации обучения (проведение спецкурса).

2. *Этап развития* – апробация педагогических условий, способствующих эффективному развитию познавательной активности студентов в условиях компьютеризации обучения (проведение практикума).

3. *Этап совершенствования* – апробация модернизированных способов и форм организации педагогического процесса.

Каждый из этапов включал: целеполагание, содержание деятельности, способы, результат и оценку результата.

На этапе становления, проводились беседы, выступления на заседаниях кафедры, выступления на конференциях и педсоветах. Кроме того, автором исследования, проводился семинар – практикум для педагогов колледжа с целью развития у последних знаний и умений применения компьютерных технологий в образовательном процессе.

На первых занятиях спецкурса со студентами были определены, а в последующем конкретизированы и разъяснены цель и задачи обучения в спецкурсе. Разрабатывая данный спецкурс, мы ставили следующие задачи: создать условия для расширения кругозора студентов, интегрировать знания о познавательной активности личности в условиях компьютеризации обучения в единую систему. Стратегической целью данного курса являлось развитие активности будущего педагога в реализации собственной познавательной деятельности с использованием компьютерных технологий как сложного интегративного образования в единстве его компонентов (мотивационного, содержательно-процессуального, эмоционально-волевого). Реализация данной цели была достигнута через:

- активизацию знаний студентов по проблемам компьютеризации обучения;
- ознакомление с современными подходами к анализу проблем и разработке методических основ организации активной познавательной деятельности с применением компьютерных технологий;
- усвоение необходимого объема информационных и психолого-педагогических знаний, умений и навыков.

В ходе проведения спецкурса нами использовались различные формы проведения занятий – круглый стол, деловые игры и др. Студенты обучались по специальной программе, предусматривающей теоретическую и практическую деятельности.

На этапе развития, то есть в ходе апробации педагогических условий мы придерживались идеи комплексной реализации выявленных условий, так как каждое в отдельности не приносит такого эффекта как комплекс.

При формировании *готовности студентов к использованию компьютерных технологий в учебно-познавательной деятельности* (первое условие), прежде всего очень важно определить внутренние потребности обучаемых на основе изучения структуры мотивов, которыми руководствуются студенты, принимая или отвергая использование предлагаемых педагогом технологий.

Следующий шаг – формирование мотивации к применению компьютерных технологий, показывая студентам, что применение данных технологий наряду с решением задач учебно-воспитательного процесса позволяет в той или иной степени удовлетворить его внутренние потребности. Главная особенность этого шага в использовании так называемых открытых заданий, фиксирующих только структуру их решения или отдельные элементы.

Одна из форм формирования готовности студентов к использованию компьютерных технологий в учебно-познавательной деятельности – компьютерные курсы, на которых студенты осваивали основы компьютерной грамотности. Следует отметить, что компьютерные курсы проводились в колледже и до проведения эксперимента, однако, в отрыве от остальных условий развития познавательной активности личности в условиях компьютеризации обучения, данные курсы дают компьютерную грамотность, но не развивают в полной мере познавательную активность.

Объяснение – данного факта состоит в том, что занятия на курсах строились согласно концепции традиционного обучения, в то время как занятия в экспериментальных группах были построены на основе *диалогичности обучения в системе педагог – компьютер – студент* (второе условие), применения *системы проблемных ситуаций, разрешаемых с помощью компьютерных технологий* и реализации *процесса интеграции образования на уровне междисциплинарных связей*.

Для реализации этих условий в экспериментальной группе создавались различные проблемные ситуации на занятиях дисциплин области информатики и компьютерных технологий. Содержание ситуаций – из различных предметных областей, рассматривается нами как способ реализации междисциплинарных связей (соблюдение четвертого условия из комплекса). Также организовывались интегративные формы обучения (урок, семинар, практикум, совмещающие в себе формы различных учебных дисциплин, таких как математика, русский язык, география и т. д.).

В ходе реализации третьего условия нами была использована следующая система проблемных ситуаций: 1) ситуации выбора; 2) поисковые ситуации; 3) ситуации решения открытых заданий; 4) ситуации принятия решения.

На этапе совершенствования происходило развитие мотивационного, содержательно-процессуального и эмоционально-волевого компонентов познавательной активности студентов в условиях компьютеризации обучения в рамках творческих лабораторий «Компьютерная графика», «В мире информационных технологий: компьютерное обучение» в ходе осуществления проектной деятельности на базе компьютерных технологий, а так же на занятиях дисциплин области информатики и компьютерных технологий.

Динамика изменения исследуемого среднего показателя развития познавательной активности студентов в процессе опытно-экспериментальной работы представлен на рис. 2; 3; 4.

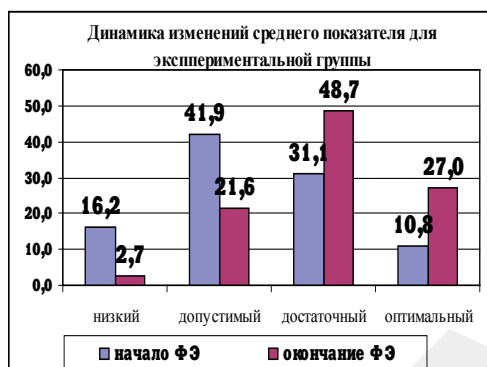


Рис. 2. Динамика изменений среднего показателя для экспериментальной группы

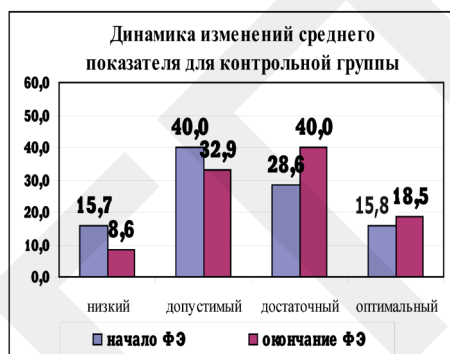


Рис. 3. Динамика изменений среднего показателя для контрольной группы

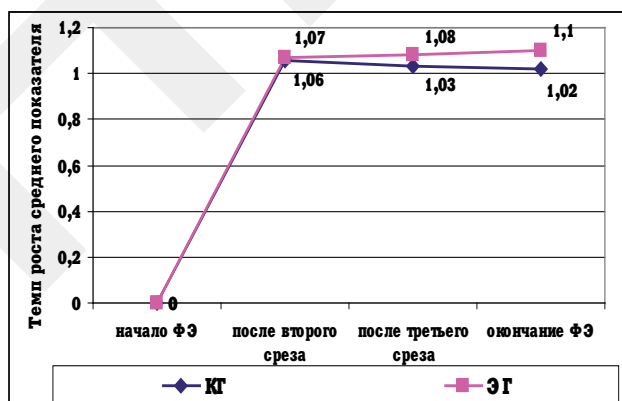


Рис. 4. Динамика темпа роста среднего показателя

Данные рис. 2; 3; 4. показывают наличие положительного темпа роста для каждой группы, так как каждое значение > 1 . Но динамика темпа роста для

контрольной группы показывает уменьшение темпа роста среднего показателя познавательной активности студентов.

В то время как в экспериментальной группе наблюдается стабильный рост среднего показателя познавательной активности студентов в условиях компьютеризации обучения, что говорит об эффективности предложенного комплекса педагогических условий в плане развития познавательной активности студентов, реализуемой на базе компьютерных технологий.

Возможности компьютерного обучения позволяют успешно развивать личностные качества обучаемых, в том числе их познавательную активность, избегая негативных последствий, связанных со свертыванием общения, с переходом к автономной учебной деятельности. Условиями этого выступают специальная организация дидактической системы и целенаправленная подготовка обучаемых к новым видам деятельности в компьютерной среде, в том числе и познавательной.

Библиографический список

1. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века [Текст] / под ред. Б. С. Гершунского. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. **Ващекин, Н. П.** Информационная деятельность и мировоззрение. [Текст] / Н. П. Ващекин, Ю. Ф. Абрамов. – Иркутск, 1990. – 58 с.
3. **Егорова, Т. О.** Тенденции развития системы компьютеризации обучения в общеобразовательной школе [Текст]: автореф...канд. пед. наук: 13.00.01. / Т. О. Егорова. – Н.-Новгород, 1997.
4. **Петров, А. В.** Компьютерное образование: Методология, теория, практика: монография [Текст] / А. В. Петров / под ред. проф. А. В. Петрова. – Волгоград: Перемена, 2002. – 238 с.
5. **Роберт, И. В.** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы: перспективы использования [Текст] / И. В. Роберт. – М.: «Школа-Пресс», 1994. – 205 с.
6. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии. [Текст] / Г. К. Селевко. – М. 2000. – 250 с.
7. **Толковый** словарь по информатике [Текст] / В. И. Першиков, В. М. Савинков, – М.: «Финансы и статистика», – 1991. – 540 с.
8. **Копеин, А. В.** Развитие информационно-образовательной среды вуза [Текст] / А. В. Копеин, Е. А. Похомова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 264–275.
9. **Шипулин, Н. И.** Формирование информационно-образовательной среды учебного заведения на основе проектной культуры [Текст] / Н. И. Шипулин, С. А. Майдунов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 275–281.
10. **Босикова, К. Н.** Условия повышения учебной активности студентов неязыковых специальностей средствами новых информационных технологий [Текст] / К. Н. Босикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 333–339.

11. **Богачева, Н. С.** К вопросу об информационной адаптации студентов в условиях глобальной информатизации [Текст] / Н. С. Богачева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 204–214.

12. **Арзуханова, С. А.** Игровые технологии как средство формирования профессиональной компетентности специалистов экономической сферы в образовательном пространстве вуза [Текст] / С. А. Арзуханова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 288–295.

РАЗДЕЛ III

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК: 378.147.016:811

Митрюхина Ирина Николаевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского государственного технического университета, mirchen@pochta.ru, Пермь

ПРЕДМЕТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Mitrukhina Irina Nikolaevna

Assistant professor at the department of foreign languages, linguistics and cross-cultural communication, Perm state technical university, mirchen@pochta.ru, Perm

SUBJECT-MATTER BASIS IN STIMULATING COMMUNICATIVE AND COGNITIVE INTEREST IN TRAINING TRANSLATORS FOR THE PURPOSE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

Мотивационной основой говорения является коммуникативно-познавательная потребность, являющаяся предпосылкой любой деятельности, ее внутренним условием. Согласно личностно-деятельностному подходу для удовлетворения коммуникативно-познавательной потребности необходимо обязательно наличие предмета деятельности, в котором могла бы найти себя потребность и, «опредметившись», стать согласно А. Н. Леонтьеву внутренним мотивом и источником интереса [3]. То есть преподаватель должен организовать информацию как предмет деятельности, который удовлетворял бы коммуникативно-познавательную потребность и пробуждал бы мысль и интерес слушателей.

Потребительски важная информация, являясь предметом речевой деятельности, находит отражение в тексте. Важным условием актуализации мотивов и интереса становится отбор и организация предметного содержания, насыщение учебного курса разговорной практики актуальной информацией по общечеловеческим проблемам с учетом возрастных интересов и профессиональной направленности подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Такое предметное содержание может быть представлено слушателям в системе дидактически организованных печатных и звучащих текстов. Интерес будет возникать и сохраняться в процессе «опредмечи-

вания» коммуникативно-познавательной потребности при ее повторных и многократных «встречах» с предметом деятельности. Задача преподавателя состоит в том, чтобы организовать эту «встречу». Отобранные и организованные в систему тексты для обучения говорению в рамках устной речевой практики позволяют создавать условия для личностно-заинтересованного участия общающихся в речевой деятельности. Разнообразие мыслей, информации и проблем, содержащихся в текстах, является стимулом для слушателей к обмену своими мыслями и идеями, мотивируют их слушать, услышать и понять другого партнера, так как каждый владеет своей особенной информацией. Этот информационный обмен затрагивает сферу познавательных и профессиональных интересов, включает индивидуальный и жизненный опыт слушателей, отвечает уровню осознанности ими материала. Тема «Berufswelt» (Мир профессии), выбранная нами для исследования, раскрывает многие проблемы и включена в контекст профессиональной деятельности, что особенно важно для многих слушателей уже совмещающих учебу и работу. Коммуникативный обмен на основе этих текстов апеллирует к эмоциям и чувствам, затрагивает, социальную, морально-нравственную сферу, так как является эмоционально-значимым для индивида. Все эти факторы, характеризующие предмет коммуникативно-познавательной потребности, стимулируют коммуникативно-познавательный интерес у переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

В современных исследованиях по методике обучения иностранным языкам текст выступает как центр акта коммуникации, объединяет его рецептивную и продуктивную стороны и является основной единицей учебного материала. С позиции смыслового единства и коммуникативной значимости Т. М. Дридзе дает определение текста: «Текст, как сложный знак и целостная единица общения – это некоторая система смысловых элементов, функционально (т. е. для данной конкретной цели общения) объединенных в единую замкнутую иерархическую коммуникативно-познавательную структуру общей концепцией или замыслом субъектов общения» [1, с. 71].

Проблеме отбора текстов при обучении различным видам иноязычной речевой деятельности посвящены работы И. Л. Бим, А. Э. Бабайловой, З. И. Клычниковой, С. К. Фоломкиной, Л. П. Доблаева, Р. Д. Чистяковой, А. А. Вейзе, Т. С. Серовой и др. Теоретические основы отбора системы текстов выстраиваются на базе ряда принципов, связанных с оценкой системы текстов в целом, а также значимости каждого отдельного текста в этой системе.

В данном исследовании мы ставили задачу отбора текстов, во-первых, с учетом принципов, применяемых к целому комплексу текстов, а во-вторых, соотнося тексты с основными условиями формирования коммуникативно-познавательного интереса. По мнению Т. С. Серовой, это следующие принципы: профессионально-информативной значимости, новизны, тематической цельности, предметной связности, смысловой синонимичности, представленности разных и многих авторов, сохранение авторской оригина-

нальности, функциональной обусловленности, жанровой достаточности и репрезентативности, языковой функционально-семантической системности, количественной достаточности [7, с. 46–48].

Поскольку нашей задачей является формирование коммуникативно-познавательного интереса, необходимо выделить также принципы коммуникативной значимости, проблемности и ситуативности. Дидактическая организация печатных и звучащих текстов осуществлялась с учетом предметной обусловленности обучения иноязычной речевой деятельности, являющегося главным принципом и смыслообразующим компонентом формирования коммуникативно-познавательного интереса.

Для нашего исследования был отобран текстовый материал в виде печатных, звучащих текстов, а также неязыковых знаковых средств (таблицы, графики, диаграммы, фотографии, картинки, комиксы и др.) из аутентичных источников на немецком языке. Это газетные и журнальные статьи, отрывки из произведений художественной литературы, статьи из лексиконов, образцы документов, тексты из аутентичных учебников, сети Интернет.

Все тексты в методике обучения иностранным языкам подразделяются на специально созданные преподавателями, подвергшиеся обработке в соответствии с определенными учебными целями и задачами, то есть учебные тексты, и оригинальные или аутентичные. Аутентичность является одним из важнейших требований, предъявляемых к тексту при обучении говорению. Аутентичный текст представляет собой оригинальный, подлинный текст, созданный носителем языка и предназначенный для передачи информации читателям в сфере функционирования данного языка. Проблема аутентичных текстов решается методистами неоднозначно. С одной стороны, как отмечают Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд и др., тексты из оригинальных источников обладают рядом методических достоинств и характеризуются языковой, культурологической, информативной, ситуативной аутентичностью, а с другой стороны они бывают зачастую сложны и не отвечают конкретным задачам и условиям обучения [5, с. 7].

В нашем исследовании мы обращаемся к аутентичным текстам, так как их использование, как считают многие исследователи, характеризуется рядом преимуществ [4; 9]. Максимальное использование аутентичных образцов компенсирует отсутствие языковой среды. Текст дает бесконечные образцы выбора и реализации языковых средств всех уровней для решения комплекса проблем межкультурного взаимодействия. В аутентичных текстах всегда содержится новая для реципиента информация по теме или проблеме, а поэтому представляющая для него интерес [9]. Таким образом, реализуется **принцип сохранения авторской оригинальности (аутентичности) текстов.**

Тема «Berufswelt» (Мир профессии) в нашем исследовании была выбрана по нескольким причинам. Так как мы готовим будущих переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, то тема профессиональной деятельности

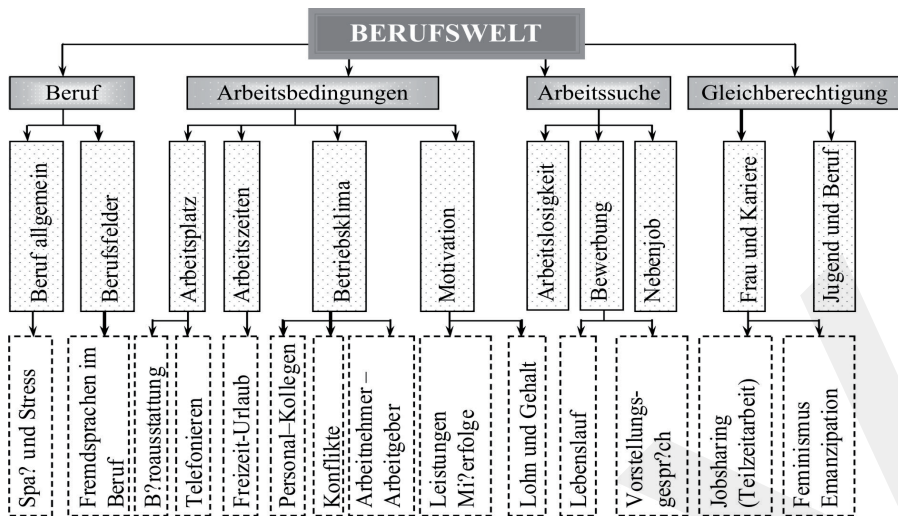
очень актуальна для слушателей. Тем более что более 70% слушателей в группе на старшем курсе уже имеют профессиональный опыт.

Эта тема была отмечена как наиболее интересная при анкетировании слушателей. В связи с тем, что в системе дополнительного образования слушатели программы являются одновременно и клиентами, и потребителями наших услуг, то необходимо принимать во внимание их пожелания. Именно на этой основе строится содержание курса разговорной практики и определяется его тематическая направленность. Решение проблем в рамках курса поможет слушателям более успешно решать задачи в их будущей профессиональной деятельности.

Необходимо также отметить, что данная тема имеет значительное насыщение проблемами как профессионального, так и морально-этического плана, что дает возможность творческого подхода к их решению и формированию коммуникативно-познавательного интереса.

Для реализации принципа *предметной связности* текстов при отборе, анализе и оценке информативной значимости, а также последовательности использования текстовой информации мы исходим из логико-семантической структуры темы как графически представленного предметного содержания конкретной темы «Мир профессии». Важно, чтобы студенты учились воспринимать информацию частного характера, конкретные сведения текстов, отправляясь от логико-семантической структуры высокого уровня обобщения, а не от структуры отдельного конкретного текста, то есть идти при восприятии от общего к частному и обратно на более высокий уровень обобщения [6, с. 78]. В результате работы по логико-семантическим структурам у слушателей будет формироваться внутренний механизм «обобщения», то есть способность формирования общности связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира.

Для исследования предметного содержания текстов и составления логико-семантической структуры темы был использован метод предметно-логической обработки содержания большого количества текстов (Т. С. Серова, Л. П. Шишкина, Е. В. Крылова, Л. П. Раскопина и др.). Обобщенный человеческий опыт по теме «Мир профессии» соотносится с индивидуальным опытом, представленным в достаточно большом количестве конкретных текстов многих авторов по данной теме. На этой основе была составлена предметно-логическая структура темы (рисунок).



Предметно-логическая структура темы «Мир профессии»

Согласно принципу **предметной связности и тематической цельности** вся система текстов рассматривается как единое тематическое целое и тема отдельного текста является отражением подтемы или субподтемы, то есть является тематическим денотатом второго или третьего уровня. Например, в тексте «Равноправие: Новая немецкая феминизация» речь идет о денотате второго уровня «Женщины и карьера», а в тексте «Профессия или семья?» развивается подтема «Частичная занятость», то есть денотат третьего уровня.

Всего нами было отобрано 89 печатных и звучащих текстов и 47 средств неязыковой знаковой системы (графики, диаграммы, картинки, фото, карикатуры и др.), объединенных в систему «Мир профессии», состоящую из следующих макротекстов: «Профессии», «Условия работы», «Поиск работы», «Равноправие». При отборе тематики необходимо учитывать уровень развития информационных возможностей слушателей, контекст их будущей профессиональной деятельности, их мотивацию и уровень интереса к данной теме. Важно отметить, что работа с предметно тематическим содержанием текста и темы повышает мыслительную активность слушателей, в результате чего восприятие информации становится целенаправленным и осмысленным. Кроме того, если в памяти будет сформирована структура предметно-тематического содержания любой темы или целой области знания как некоторая упорядоченность элементов речи, тогда будет возможен адекватный прогноз отдельных событий текста при его чтении переводчиком [6, с. 84].

Структура предметно-тематического содержания, введенная в долговременную память будет служить внутренней информационной основой для развития всех видов речевой деятельности и говорения в частности. Эти структуры смогут стать программой смыслового развертывания высказыва-

ния от общего к частному и наоборот. В процессе преподавания мы должны исходить из того, что слушатель в проблемных ситуациях сможет использовать логико-семантические схемы как структуры для решения каких-то проблем. Эти структуры остаются в памяти, то есть он получает потенциал, который сможет актуализировать в жизненных и профессиональных ситуациях. Чем ближе учебная ситуация к реальной, тем быстрее реактивируются эти структуры [10, с. 79]. В данном случае такое моделирование информации выступает и в роли учебного средства и способа обобщения и логического упорядочивания информации, а также для представления его в свернутом виде и наглядной форме.

Принцип **информативной значимости и новизны** важен в связи с тем, что в процессе работы над текстами слушатели отбирают важную и потребительно необходимую для них информацию с целью обмена ею в группе. Слушатель в первую очередь должен удовлетворить свою потребность в информации, которую содержат тексты. Поэтому в центре должен стоять слушатель со своими потребностями, а не текст, не автор и не преподаватель. То есть текст будет интересен дидактически, если будет удовлетворять потребность слушателя в информации. Слушатель сам должен определить, что в тексте в данный момент релевантно его потребностям, а что нет, исходя из своей индивидуальной цели-задачи, направленной на осмысление, понимание и извлечение конкретной информации.

Один и тот же текст может соответствовать различным информационным потребностям слушателей в зависимости от ситуации, в которой используется полученная информация. То есть выходит на первый план **принцип ситуативности** текстового материала. Проникая в авторскую ситуацию, читатель воспринимает ее только через свою собственную ситуацию (включающую его индивидуально-психологические особенности и потребности). Цель использования текстового материала заключается не в передаче содержания, а в том, чтобы конкретная информация была использована в различных ситуациях. Ситуативность означает потенциальную корреляцию текста с конкретной ситуацией общения, которая имитируется в процессе обучения или возникает в процессе общения в жизни [10, с. 73]. Учитывая этот принцип, необходимо в учебных условиях воссоздавать действительность такими способами, при которых ситуации не являлись бы формализованными и не оказывались бы несвязанными с событиями и переживаниями, насыщенными для слушателей значительным явным или скрытым смыслом. Для слушателей не интересны искусственные, лабораторные ситуации, для них важны перспективы изменения каких-либо практически важных личных позиций, напряжения, которые вызываются различными ситуациями и проблемами.

Принцип проблемности означает, что в тексте обязательно наличие проблем, решение которых вызывает у слушателей интерес и желание использовать полученные знания в профессиональной и личной жизни. Это предполагает, что, овладевая личностно-значимой информацией, осваивая механизм

поиска и решения проблем для присвоения новых знаний, постановки и решения все новых познавательных проблем, студенты приобретают умения их практического использования [2, с. 192].

При создании системы текстов необходимо учитывать **принцип представленности многих авторов по одной и той же проблеме**. Имея возможность сравнивать различный опыт мышления, систему доказательств и аргументации, представленные в разных текстах, слушатели учатся по разному разворачивать и формулировать мысль по поводу одной и той же проблемы, выделять что-то новое и оригинальное в ее решении. Данный принцип, помимо обеспечения дополнительности текстов по отношению друг к другу, способствует созданию смысловой и лексической синонимии. Примером может служить группа текстов по подтеме 3 уровня «Частичная занятость»: «Больше времени для детей» (Mehr Zeit für Kinder), «Рабочее место для двоих» (Ein Arbeitsplatz für zwei), «Все больше женщин частично заняты» (Immer mehr Frauen in Teilzeit), «Мужчины готовы использовать декретный отпуск» (Mehr Männer zum Elternzeit bereit), «Модели частичной занятости» (Teilzeitmodelle im Überblick).

Таким образом, соблюдается **принцип количественной достаточности и разнообразия текстов по одной и той же проблеме**. В свете рассмотрения нашей проблемы формирования коммуникативно-познавательного интереса этот принцип может быть сформулирован как совершенно специфический принцип отбора информации, а именно **принцип избыточности информации**, что будет служить поводом для постоянной встречи потребности с предметом. Вместе с тем тексты, подобранные по каждой подтеме, должны нести слушателям такую информацию, которая дополняла бы и развивала информацию других источников. Большое разнообразие текстов помогает по-новому взглянуть на многие уже известные проблемы, а также обеспечивает удовлетворение индивидуальных потребностей слушателей в информации в соответствии с их интересами, склонностями и уровнями информированности по темам.

Принцип профессионально-информативной значимости имеет несколько важных моментов. Основной функцией текста является его информативность. Слушатели, обращаясь к текстам, удовлетворяют свою коммуникативно-познавательную потребность, то есть извлекают нужную и полезную информацию. Но эта информация необходима им для будущей профессиональной деятельности. Поэтому необходим отбор тестового материала, ориентированного на будущую профессиональную деятельность слушателей не только как переводчиков, но и менеджеров, экономистов, маркетологов, инженеров, специалистов по внешним связям и т. д.

Особенностью XXI века является тот факт, что информация очень быстро меняется, обновляется, меняется и социально-экономическая ситуация в мире. Поэтому при создании предметно-содержательной основы обучения необходимо учитывать **принцип актуальности (ориентация на современность)**. Он предполагает использование в учебном процессе текстов не

прошлого десятилетия, а свежей современной информации. Так при работе над подтемой «Поиск работы» нами был отобран комплекс текстов, касающийся этой проблемы с сайтов Интернет и местной прессы в связи с развернувшимся сейчас мировым кризисом. Проблема увольнений, сокращений рабочих мест и поиска работы в новых экономических условиях стала очень актуальна для будущих переводчиков в сфере профессионального образования.

Наилучшим решением проблемы актуальности текстового материала является использование текстов из сети Интернет и текстов публицистического стиля из немецких газет и журналов (Stern, Vitamin D, Spiegel, Die Zeit, Markt, Wirtschaftswoche, Frankfurter Allgemeine). Можно сказать, что международная информационная сеть Интернет является в определенном смысле незаменимым источником самой современной лингвокультурологической и профессионально-ориентированной информации. Наряду с тем, что эти тексты содержат самую свежую фактическую информацию, они подвергаются влиянию новых языковых веяний, в них используется самая современная лексика, распространенные обороты и стилистические приемы, то есть они являются и носителями новой лингвистической информации. Наиболее подходящими для учебного процесса со слушателями дополнительного образования мы бы назвали тексты публицистического характера, которые в большей или меньшей степени приближаются как к научному, так и художественному тексту и имеют соответствующий набор функций.

Общеизвестно, что главная задача средств массовой коммуникации – преподносить потребителю интересующую его информацию в той форме, которая будет его привлекать. Журналисты не только информируют читателя о социально-значимых событиях, фактах и явлениях действительности, но и дают свою оценку сообщаемому. Не все публицистические жанры одинаковы в использовании информативных и оценочных средств, но одновременная ориентация на информативность и оценочность свойственна всем материалам массовой коммуникации. Личностная оценка освещаемых событий наряду с непосредственно передаваемой информацией создает два и более информационных слоя, тот скрытый смысл, который является источником различной интерпретации текста. Это является в свою очередь благодатной почвой для выявления проблем и создания проблемных ситуаций и их решения.

Наряду с текстовыми материалами как предметно-содержательной основой формирования коммуникативно-познавательного интереса мы обратились также к средствам **неязыковой знаковой системы**. Многие исследователи указывают на то, что если обучение иноязычной речевой деятельности осуществляется не только на основе текстового материала, но в сочетании с визуализацией, то это облегчает весь процесс обучения и тем самым вызывает интерес (В. А. Артемов, Г. В. Рогова, Е. И. Пассов, G. Gugel. и др.). В данном случае мы опираемся на один из основных дидактических **принципов наглядности**, который по мнению Р. К. Миньяр-Белоручева про-

возглашает эффективность живого восприятия предметов и явлений окружающего нас мира в процессе его изучения [7, с. 59].

Среди наиболее распространенных неязыковых знаковых средств, сопровождающих текст или специально подобранных для определенных текстов, можно выделить фотографии, рисунки, карикатуры, комиксы, схемы, графики, диаграммы и др. Однако, при этом должны соблюдаться некоторые условия.

Качество изображения предъявляемой наглядности должно быть очень хорошим и желательно в цветном изображении, демонстрируемом, например, на экране ноутбуков. Графики, иллюстрации, фотографии и т. д. необходимо подбирать с учетом того, что они не только способствуют концентрации внимания, но и должны активировать когнитивные схемы и связи. Наглядность должна включаться в познавательный процесс, являясь пищей для ума, и в процессе обработки информации давать в той или иной степени содержательные знания об объекте, сообщать новую информацию.

Большинство текстов из журналов, газет и сети Интернет сопровождаются фотографиями, рисунками и карикатурами. Наглядность воздействует на эмоциональную сторону личности слушателя, поэтому ее влияние более непосредственно, чем влияние текстов. Фотографии возбуждают любопытство и вызывают различные ассоциации. Многие из фотографий заставляют задуматься и побуждают к высказыванию, соотносясь с жизненным опытом человека, они апеллируют к чувствам человека. Следовательно, они дают импульс к высказыванию, беря на себя функцию, обнажить проблему, послужить провокацией и вызвать дальнейшую дискуссию. Наглядность, таким образом, является стимулом возникновения коммуникативно-познавательного интереса. С их помощью мы можем активизировать ментальные и когнитивные картины сознания.

Вслед за G. Gugel [8] мы выделяем следующие функции неязыковых знаковых средств: **организующая функция** (концентрация информации и деление ее на части); **интерпретирующая функция** (сложные текстовые пассажи разъясняются через соответствующие изображения); **трансформирующая функция** (картинки дают общее представление, которое детализируется через текстовую информацию); **ментальная функция** (наглядность активизирует существующие информационные возможности и ментальные модели, являясь стимулом для создания новых моделей); **мотивирующая функция** (стимуляция высказывания в целом, по частям, проверка и коррекция понимания информации); **декоративная функция** (фотографии не всегда находятся в тесной связи с текстом, но повышают его привлекательность). В процессе использования наглядности при обучении говорению слушателей необходимо помнить, что визуализация только тогда достигнет цели и станет эффективным стимулом коммуникативно-познавательного интереса, если будет учитываться уровень информационных возможностей группы и наглядность будет правильно использована в структурировании информации.

Таким образом, тексты и средства неязыковой знаковой системы, организованные на основе вышеперечисленных дидактических принципов выступают в качестве предметно-содержательной основы для обучения говорению переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

Для процесса формирования коммуникативно-познавательного интереса для нас особенно важным является следующий момент: для решения тех или иных проблем, сопровождающихся возникновением дефицита информации, слушатели обращаются не к одному тексту, а к множеству разнообразных текстов, в которых есть возможность найти новую информацию по проблеме, иное освещение фактов, дополнительные сведения, в том числе противоречивого характера. У каждого слушателя есть своя информация, которой он может обменяться с другими и выбрать свой оригинальный путь решения проблемы либо участвовать в создании совместного продукта коммуникативного обмена.

Библиографический список

1. **Дридзе, Т. М.** Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации [Текст] / Т. М. Дридзе. – М: Наука, 1984. – 267 с.
2. **Ковалевская, Е. В.** Проблемность в преподавании иностранных языков [Текст] / Е. В. Ковалевская. – М: МНПИ, 1999. – 120 с.
3. **Леонтьев, А. Н.** Избранные психологические произведения [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М: Наука, 1983. – 392 с.
4. **Миньяр-Белоручев, Р. К.** Методический словарь терминов методики обучения языкам [Текст] / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М: Стела, 1996. – 144 с.
5. **Носонович, Е. В.** Критерий содержательной аутентичности учебного текста [Текст] / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // ИЯШ. – 1999, – № 2. – С. 7–12.
6. **Серова, Т. С.** Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. [Текст] / Т. С. Серова. – Пермь, 2001. – 211 с.
7. **Серова, Т. С.** Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. С. Серова. – Л: Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. 1989. – 57 с.
8. **Gugel, G.** 1000 neue Methoden / G. Gugel. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007. – 224 S.
9. **Kretschmer, E.** Die Metamorphose des authentischen Textes zur Aufgabe im Fremdsprachenunterricht. // Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. – Heft 4, 2008. – S. 223–227.
10. **Westhof, G.** Didaktik des Leseverstehens / G. Westhof. – Ismaning: Hueber Verlag, 1998. – 198 S.
11. **Хайновская, Т. А.** Коммуникативная компетентность учителя. Уровни и этапы ее формирования [Текст] / Т. А. Хайновская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 99–106.

12. **Вольф, Е. Н.** Дифференциально-индивидуальная траектория иноязычного образования экономистов на основе проектно-текстовой технологии [Текст] / Е. Н. Вольф // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 214–223.

13. **Сергеев, О. Ю.** Развитие академической мобильности студентов отраслевых вузов средствами иностранного языка [Текст] / О. Ю. Сергеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 203–208.

14. **Евдокимова, Н. В.** Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции [Текст] / Н. В. Евдокимова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 182–191.

15. **Кищенко, О. А.** Диалоговая культура как интегративное, системное образование [Текст] / О. А. Кищенко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 152–158.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37

Солодова Галина Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово

Прекина Елена Григорьевна

Директор Муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Информационно-методический центр», elena-prekina@yandex.ru, Гурьевск

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Solodova Galina Gennadievna

Candidate of pedagogies Kemerovo State University, kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo

Prekina Elena Grigorievna

Principal of education establishment, elena-prekina@yandex.ru, Gurievsk

SELF ESTIMATION OF A PERSON AS NECESSARY FACTOR OF VOCATIONAL TRAINING OF A MODERN TEACHER

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью подготовки педагога к новой социокультурной ситуации. Философами и педагогами отмечается, что современный человек живёт в эпоху цивилизационного слома и становления исторически нового пространства. Это значит, что на практике осваиваются новые формы жизни, поведения и взаимоотношения людей. Для общества переходного периода характерна ситуация поисковой неопределённости, когда для личности становится важным умение чутко реагировать на изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности. Перед современным человеком стоит задача – не просто адаптироваться к условиям нестабильного социума, а самому вырабатывать новые действия, выстраивать линию своего поведения. Для человека эпохи перемен складывается совершенно особая ситуация в жизни и профессиональной деятельности – он выбирает, отвергает, осваивает то новое, что появляется в жизни. И от того, какие ценности станут доминирующими, зависит будущее.

На наших глазах происходит рождение новой «педагогической цивилизации» – креативной педагогики (И. А. Колесникова), более того, все мы являемся активными и сознательными участниками этого процесса. Поэтому можно утверждать, что и в педагогической деятельности учитель не просто «переживает» ситуацию неопределённости, а своим отношением и своими действиями созидает будущее. Профессиональная деятельность педагога в данных условиях приобретает культуротворческий характер. Современный педагог должен уметь ориентироваться в окружающем его мире, оценивать те новшества, которые проявляются в жизни, в профессии, в общении с другими людьми и которые будут определять тенденции в развитии социума и личности. Учитель выступает как носитель культурных традиций и ценностей, которые он должен передать своим ученикам в процессе преподавания своего предмета, однако учитель не просто помогает ученикам осмысливать жизненные ценности, а делает это в условиях их смены и переосмысления.

В условиях переходного социума «социальный заказ» как таковой отсутствует, а вырабатываемые Доктрины в области образования и воспитания – своего рода ориентиры, в рамках которых актуализируется инициативная деятельность школы и конкретного педагога. Новая педагогическая реальность создаётся опытно-экспериментальным путём, когда на практике отрабатываются новые формы и методы воспитания и образования. Педагогическая деятельность учителя в данных условиях, как отмечает Б. С. Гершунский, должна проявляться не как трансляция и воспроизводство существующего образа жизни, а должна быть «направлена на развитие нового качества общества и человека» [2 с. 54]. Из этого следует, что в педагогической практике оказывается востребованным учитель, ориентирующийся на осознание своей деятельности и её соотнесение с социокультурными условиями, в которых эта деятельность осуществляется.

Новое поколение детей, как отмечается в научных исследованиях, – предполагаемые носители новых ценностей, смыслов и навыков, форм социальности, а потому педагог должен готовить себя к решению проблем развития личности, обусловленных социокультурными особенностями. Специфика переходного состояния социума по-новому формулирует цель педагогической деятельности. На наш взгляд, наиболее приемлемой целью может быть формулировка Е. А. Ямбурга (2000) – «передать следующим поколениям ценности культуры и научить их жить в быстро меняющемся мире» [7, с. 35]. Для деятельности учителя характерным становится процесс поиска новой образовательной политики, определяющей демократизацию и гуманизацию воспитательно-образовательного процесса школы.

В исследованиях отечественных и зарубежных учёных отмечается, что «на новейшей стадии модернизации неуклонно набирает силу творчески-новаторская функция образования» [3, с. 128]. Учитель становится такой социальной силой, которая способна оказывать влияние на человеческие качества, наиболее востребуемые в новой социокультурной ситуации: высо-

кую мобильность, конкурентоспособность, нравственную и гражданскую ответственность, конструктивность, динамизм и т. д. Учитель становится ключевой фигурой обновления школы.

В современной школе происходит переход к новой образовательной парадигме, направленной на развитие субъектной сущности школьников. Осуществляется переход от установки «на развивание» к педагогической ценности саморазвития личности. Это становится формулой «новой, зарождающейся педагогики» (Г. А. Цукерман). В связи с этим востребованным оказывается новый образ педагога и педагогической деятельности, обусловленной ведущей педагогической ценностью, – ценностью человека, раскрытию его индивидуальности. В современных условиях актуализируется образ учителя как субъекта педагогической культуры, педагогическая деятельность приобретает инновационный характер.

Педагог в качестве субъекта педагогической культуры выступает как преобразователь социокультурной среды. По определению Е. Н. Бондаревской, педагог как субъект педагогической культуры – «это человек, способный строить свою жизнедеятельность в культурных формах и организовывать социальное пространство вокруг себя таким образом, чтобы культуросообразное бытие актуализировалось и для человека, включённого в это пространство» [1, с. 5]. Сущностной характеристикой такой личности являются её субъективные свойства, а способность самоопределяться в педагогической культуре изменяющейся педагогической реальности, ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умение принимать решения, нести ответственность за свои поступки, осуществлять свободный выбор становится смыслом профессиональной деятельности. Педагог как человек культуры рассматривается как субъект собственной жизнедеятельности, творец своего профессионального «Я», для него характерна ориентированность на будущее, обращённость к другим и готовность к диалогу.

Особенность современной социокультурной ситуации состоит в том, что для решения воспитательных проблем становится важным умение педагога ориентироваться (самоопределяться) в социальной ситуации развития личности, самому анализировать проблемы, формулировать задачи её развития и принимать решения. От педагога в данных условиях требуется готовность меняться в соответствии с теми изменениями, которые происходят в социуме.

Возникает проблема, которая состоит в том, что учитель, сформированный в одной парадигме, должен решать задачи развития личности в другой парадигме. Переход на новую парадигму образования осуществляется учителями в процессе их повседневной педагогической деятельности. В педагогической практике сложилась ситуация, когда сам учитель должен готовить себя к новому содержанию образования, переосмысливать свою деятельность и себя относительно социокультурной адекватности тех требований, которые предъявляются к личности педагога, самостоятельно делать выбор

форм и методов воспитательно-образовательного процесса. В связи с этим актуализируется роль личностного потенциала учителя в осуществлении его деятельности в условиях перехода на новую парадигму образования. Способность к самоопределению становится неотъемлемой характеристикой личности современного педагога. Данная проблема требует своего осмысления как на теоретическом, так и на организационно-методическом уровне.

Изучение данной проблемы позволило нам сформулировать ряд противоречий, неразрешённость которых мешает педагогу в овладении ценностями субъектной педагогики: с одной стороны, у учителя проявляется желание работать по-новому, но с другой стороны, отсутствуют необходимые умения проникать в действительное содержание педагогических систем, технологий, методик, видеть за внешними проявлениями их внутреннюю сущность, глубинные механизмы реализации и её подлинные результаты.

В педагогической практике можно наблюдать ситуации, когда учитель выбирает демократический стиль педагогической деятельности, однако на уровне практической деятельности он работает приёмами и способами традиционной педагогики (проявляются черты авторитарности). Кроме того, в общении с учителями выявилось непонимание необходимости изменять свои личностные и профессиональные качества, которые не соотносятся с ценностями субъектной педагогики.

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что учителю необходима помощь, которую он может получить в системе повышения квалификации, особое значение приобретает муниципальная методическая служба. Таким образом, и для вузовской системы, и для системы повышения квалификации актуальными становятся задачи:

- помочь учителю выработать своеобразную систему координат, позволяющую ориентироваться в многообразии педагогических систем, технологий, методик, идентифицировать их с традициями образования;
- возникает необходимость в формировании у учителя рефлексии собственной педагогической деятельности;
- обусловить процессы саморазвития учителем личностных качеств, значимых для успешного выполнения новой педагогической деятельности в контексте субъективной парадигмы образования.

Экспериментальная работа, проведённая в нашем исследовании, была направлена на активизацию личностного и профессионального самоопределения учителя в процессе его профессионально-педагогической деятельности. Особенность системы переподготовки и повышения квалификации в условиях перехода системы образования на новую парадигму состоит в организации деятельности учителя по развитию его способности «самопроектирования своей личности» (Л. М. Митина).

Важными аспектами в системе переподготовки и повышения квалификации являются: когнитивный, аксиологический, рефлексивный, деятельностный. В рамках каждого из данных аспектов планировалась определённая работа.

Аксиологический аспект, связанный с переоценкой педагогических ценностей, реализовывался на занятиях по овладению психолого-педагогическими знаниями, однако их организация требовала изменения позиции и преподавателя (методиста), и учителя. Персонализация педагогической подготовки позволяла постепенно расширять спектр личностного выбора учителей, учитывая их предварительную подготовку, интересы, запросы и ожидания. Обогащая возможности личностного выбора, мы формировали у педагогов готовность включаться в альтернативную ситуацию, в которой их субъективный выбор – естественный, привычный и обязательный компонент образовательного процесса. Систематическое участие педагогов в отборе содержания, конкретных диагностических и экспериментальных методик, способов освоения предметного учебного материала, форм отчетности, самостоятельный поиск ими литературных текстов, изобразительных средств – всё это формировало у учителей ценностное самовосприятие в профессионально-педагогической деятельности, внушало уверенность, повышало личностную ответственность, развивало мобильность, готовность к самоизменению.

Формирование у учителей ценностного отношения к педагогическому знанию потребовало более открытой, менее формальной позиции методиста, его отхода от однонаправленного ролевого статуса. Открытость профессиональной позиции мы связываем с тем, что, с одной стороны, педагогическое знание транслируется методистом (преподавателем) как личностное достояние, продуманное и прочувствованное, связанное с его ценностями, установками и убеждениями, с другой стороны, – в педагогическую подготовку включается субъективный опыт учителей, при этом содержание педагогического образования трансформируется в соответствии с их интересами, запросами и возможностями.

Вариативность, персонализация, усиление эмоционального компонента в содержании переподготовки помогали педагогам осмыслить современное состояние педагогического знания, понять динамику его становления в культурно-историческом контексте, свободнее ориентироваться в информационном потоке, овладевать приёмами систематизации, структурирования информации, конкретными способами практического применения педагогической теории для принятия решений в многообразных образовательных ситуациях. При таком подходе педагогическая информация перестаёт быть «внешней» по отношению к учителю, наблюдается тенденция роста степени его субъективной вовлечённости в профессионально-педагогическое информационное поле. У учителей формировалась установка на самостоятельный поиск, осмысление, сопоставление, анализ, последующий синтез и перенос педагогического и междисциплинарного знания в реальную ситуацию.

Избирательность, иерархичность восприятия педагогической информации, наличие у педагогов субъективных предпочтений, личностного отношения к теориям, технологиям и их авторам создают основу для формирования рефлексивной позиции.

Рефлексивная позиция является одним из важнейших условий активизации самоопределения учителя. В системе повышения квалификации необходим периодический «выход» личности в рефлексивную позицию, осознание собственной познавательной деятельности и общения. Это предполагает реализацию качественно нового подхода к повышению квалификации, при котором личность учителя перестаёт быть объектом «формирования». В работе с учителями особое внимание уделяется организации деятельности по развитию их способностей к рефлексивному анализу. Методистами разработан ряд заданий, предполагающих переход от самонаблюдений как констатации, проговаривания своих действий, к их анализу, оценке. Особое место в рефлексивном анализе занимали ситуации, обеспечивающие регулирование конфликтов учителей с различным стилем общения, т. е. учителям предлагалась возможность проиграть поведенческие реакции, технологии, приёмы, которые, по их мнению, избрал бы учитель с авторитарным, либеральным или демократическим стилем профессионального поведения.

Наличие разных вариантов проведения занятий, разноуровневых заданий, вопросов для обсуждения, вариативная форма отчётности – всё это создавало для учителя пространство субъективного выбора. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что собственный опыт «проживания» ситуаций выбора уверенно переносится учителем в школьную практику.

Рефлексивная позиция учителя рассматривается нами как необходимое условие активизации личностного самоопределения – происходит качественное преобразование педагогом внутреннего мира, приводящее к новому видению смыслов педагогической деятельности, педагог способен целенаправленно строить свою профессиональную деятельность, ставить цели и находить средства для их достижения. Педагог становится субъектом профессиональной деятельности.

Учитывая, что современному педагогу приходится перестраиваться в процессе повседневной профессиональной деятельности, возникает необходимость придать этой деятельности инновационный характер, создать условия, при которых педагог овладевает ценностями, технологиями и методиками субъектной педагогики. В нашей опытно-экспериментальной работе мы обратились к деятельности школ, имеющих статус «экспериментальной площадки» – это такое образовательное учреждение, в котором проводится научный эксперимент с соблюдением всех присущих ему процедур и условий – в первую очередь таких, как чёткое определение концепции развития школы, проблем, целей и задач, формулирование противоречий и гипотезы. Обязательным условием является коллектив единомышленников, объединённых общими проблемами, целями и содержанием инновационной деятельности. В решении общей задачи эксперимента в школе важную роль играет потенциал каждого учителя и, решая общую задачу, учитель тем самым решает свою конкретную практическую проблему.

Возникает необходимость в управлении и поддержке таких образовательных учреждений на муниципальном уровне. Одним из направлений в деятельности муниципальной методической службы является поддержка школ, которые осуществляют инновационную деятельность и ориентированы на получение статуса «опытно-экспериментальная площадка».

Опытно-экспериментальная работа, проводимая нами в течение восьми лет, позволила сделать вывод, что инновационная деятельность становится не только фактором внешнего, статусного роста педагога, но и внутреннего, определяемого продвижением в становлении личностного самоопределения учителя.

В процессе этой работы становится необходимым и педагогический всеобуч, когда изучение психолого-педагогической литературы помогает решению поставленных задач. Однако от вузовского курса педагогики (или теоретической подготовки в системе повышения квалификации) данный вид работы отличается тем, что теоретические знания позволяют глубже познать проблему, разобраться в сущности педагогических явлений, т. е. теоретические знания приобретают практическую значимость.

По оценке авторов данной статьи, которые являлись консультантами в организации таких экспериментальных площадок, у участников такого рода инновационной деятельности меняется отношение к педагогической науке: они видят её значимость для решения конкретных задач развития, воспитания и обучения школьников. Самое главное – учителя не чувствуют себя «вновь студентами», как это нередко происходит в системе повышения квалификации.

Важное значение в данной работе имеет психолог. Его задача состоит в том, чтобы помочь учителю познать свою личность, необходимость изменения тех качеств и форм поведения, которые теперь уже не соответствуют новой педагогической реальности. Организовать саморефлексию, ориентированную на осознание необходимости самовоспитания, – одно из направлений школы в условиях экспериментальной работы. Выработать способность личности к самоанализу, умение оценивать свои качества в соответствии с теми требованиями, которые предъявляет новая педагогическая действительность, становится главной задачей в работе инновационной школы. Повышение квалификации включается в процесс повседневных обязанностей, но выполняемая учителем деятельность ориентируется на достижение высокого результата, а для этого осуществляется поиск наиболее эффективных средств. Можно наблюдать, как в процессе инновационной работы у педагогов-практиков меняется индивидуальный стиль деятельности, который теперь ориентируется на решение задач развития личности, а не просто на проведение отдельных форм работы.

Школа, работающая в статусе экспериментальной площадки, позволяет учителю поднять уровень педагогического мастерства. Опыт показывает, что на начальном уровне (мы назвали его «описательный»): учитель может очень подробно представить всю последовательность своих действий при

проведении отдельных форм работы, и эти действия могут быть изложены чётко и логично. Однако такой педагог не может обосновать культуро- и целесообразность этих действий для развития личности школьников.

Второй уровень мы назвали «проблемный». В данном случае, размышляя о своём опыте, учитель может представить проблему (т. е. сформулировать противоречие в развитии личности школьников, выявить условия, которые мешают решению поставленных задач), он теоретически умеет выстроить решение проблемы, предложить методические подходы в их разрешении. Однако его опыт ограничен конкретностью ситуации.

Третий уровень мы назвали «концептуальный». Овладение этим уровнем предполагает умение мыслить целостно и перспективно. Такой учитель умеет построить «стратегию» развития личности: во-первых, представить целостный образ личности школьника, её проблемы и особенности развития как целевую установку в перестройке и совершенствовании воспитательно-образовательного процесса; во-вторых, спланировать воспитательно-образовательный процесс как создание условий для развития личности; в-третьих, показать значимость каждого его компонента (традиционных и новых учебных предметов, видов деятельности и т. д.) в целостном процессе развития личности; в-четвёртых, обосновать режим функционирования данного воспитательно-образовательного процесса. При таком подходе деятельность каждого учителя воспринимается как часть инновационной работы всей школы, его профессионально-педагогическая деятельность рассматривается в контексте изменений, происходящих в системе образования.

Опыт работы методической службы района с инновационными образовательными учреждениями свидетельствует о том, что личностное самоопределение учителя активизируется в процессе инновационной деятельности, и педагоги выходят на наиболее высокие уровни личностного самоопределения:

- когнитивный: овладение концептуальными и теоретическими основами исследовательской деятельности, ориентацией в современных подходах к решению педагогических проблем, сформированность собственной педагогической позиции;

- аксиологический (мотивационно-ценностный): стремление и потребность осуществлять инновационную деятельность в соответствии с личностными целями и ценностями своей профессионально-педагогической деятельности;

- рефлексивный: способность к самоанализу своей деятельности и возникающих педагогических проблем, к определению на их основе целей и задач экспериментальной работы, личностное самоопределение к предстоящей деятельности;

- деятельностный: умение осуществлять выбор инновационной проблемы и темы исследования, составлять программу экспериментальной и поисковой работы, владение методикой разработки авторских программ, разнообразными способами введения новшеств в педагогический процесс,

диагностикой и методикой отслеживания результатов экспериментальной работы.

Таким образом, профессионально-педагогическая деятельность учителя может приобретать культуротворческий, инновационный характер, если в системе переподготовки и повышения квалификации находят отражения проблемы изменяющегося социума и учитель занимает позицию субъекта педагогической культуры.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. Н.** Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности. Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях [Текст] / Е. Н. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПИ, 1991. – 40 с.
2. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: ИнтерДиалект, 1997. – 697 с.
3. **Збровский, Г. Е.** Образование от XX к XXI веку [Текст] / Г. Е. Збровский. – Екатеринбург: Изд-во УППУ, 2000. – 300 с.
4. **Колесникова, И. А.** Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И. А. Колесникова. – СПб.: «Детство-пресс», 2001. – 288 с.
5. **Митина, Л. М.** Психология труда и профессиональное развитие учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
6. **Цукерман, Г. А.** Психология саморазвития [Текст] / Г. А. Цукерман, Б. М. Матросов. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
7. **Ямбург, Е. А.** Школа на пути к свободе. Культурно-историческая педагогика [Текст] / Е. А. Ямбург. – М.: «ПЕР СЭ», 2000. – 351 с.
8. **Врублевская, Е. Г.** Учитель на пути к смыслам человекообразования [Текст] / Е. Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 174–188.
9. **Костина, Е. А.** Социокультурный подход в вузовской подготовки учителя [Текст] / Е. А. Костина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 195–204.
10. **Осадчук, О. Л.** Профессиональная надежность педагога как педагогический феномен [Текст] / О. Л. Осадчук // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 136–147.
11. **Батракова, С. Н.** Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности [Текст] / С. Н. Батракова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 112–124.
12. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–146.
13. **Фишман, Б. Е.** Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: концептуальные основы региональной системы [Текст] / Б. Е. Фишман // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 49–60.

14. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.

15. **Сенько, Ю. В.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге [Текст] / Ю. В. Сенько // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 58–69.

УДК 378.01

Ушева Татьяна Федоровна

Старший преподаватель кафедры психологии и БЖ Иркутского государственного лингвистического университета, itf76@mail.ru, Иркутск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

Usheva Tatyana Fyodorovna

A senior teacher, Department of Psychology (and Life Security), Irkutsk State Linguistic University, itf76@mail.ru, Irkutsk

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF REFLECTIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE COURSE OF COLLECTIVE STUDIES

Модернизация российского образования предъявляет особые требования к профессиональной подготовке педагогов.

В соответствии с законом РФ «Об образовании», Федеральной программой развития образования в России целью современного образования становится развитие личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморазвитию, а содержание образования ориентируется на создание условий для самосовершенствования, самореализации личности, осознание себя как субъекта образовательного процесса. В связи с такой целевой установкой перед педагогом встает двойная задача: с одной стороны, обладать умениями организующих его саморазвитие, а с другой стороны, уметь создавать педагогические условия для формирования потребности к саморазвитию у учащихся.

Создание представлений о себе и о своей деятельности, ее планирование и прогнозирование ситуации развития возможно с помощью сформированных рефлексивных умений. Рефлексивные умения педагога представляют собой его рефлексивное качество, имеющее большое значение в его профессиональной деятельности. По мнению Л. Н. Куликовой, рефлексивные процессы «буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя»

[5, с. 46], они проявляются в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как субъекта, осуществляющего данную деятельность. Необходимость рефлексивного отношения учителя к своей деятельности определяется многими факторами и обусловлена полифункциональностью рефлексии. Рефлексия, на наш взгляд, выступает в качестве основного психологического механизма организации учителем учебного взаимодействия, который можно описать как процесс рефлексивного управления учителем деятельностью учащихся.

Рефлексия, на наш взгляд, может рассматриваться как важнейшее профессионально-значимое качество личности учителя, которое наряду с эмпатией и динамизмом определяет уровень его профессиональной пригодности. Оно выступает, как способность профессионала прогнозировать, проигрывать в уме и адекватно оценивать возможные и реальные результаты предпринимаемых им действий в отношении самых разнообразных аспектов своей деятельности. Педагогическая ситуация требует от учителя адекватного реагирования. Поэтому учителю необходимы умение анализировать педагогическую (социальную) ситуацию и умение детально прогнозировать результаты [3; 4; 8].

Рефлексивность – это действительно необходимое свойство практического мышления учителя, задача которого – в применении знаний общего к конкретным ситуациям действительности [7; 8].

Можно утверждать, что рефлексия – это направленность мышления на самого себя, на собственные процессы и собственные продукты, это «мышление в мышлении», способность «овладевать собственным познанием», – отмечает С. Л. Рубинштейн [9, с. 38]. Рефлексия представляет собой генеральную способность человека, специфический и фундаментальный механизм истинно человеческого способа жизни, деятельность по самоисследованию, самопроектированию, конструированию себя.

Для проводимого нами исследования важно и то, что в настоящее время обнаружена и экспериментально подтверждена (Л. М. Митина) зависимость продуктивности поведения учителя в учебном процессе от уровня рефлексивности его профессионального сознания [6; 7]. Практическая деятельность педагога требует от него высокой степени оперативности и динамизма, способности быстро принимать решения в различных ситуациях учебного взаимодействия. Очень часто учителя поступают согласно стереотипам, прибегают к автоматизированным, опробованным образцам поведения. Экспериментальные данные, полученные, в частности, Л. М. Митиной, М. А. Мкртчяном свидетельствуют о том, что учителя как будто заранее знают своих учеников. Причиной такого явления, по мнению этих исследователей, становится результат их практического опыта, который проявляется, персонифицируется в образе некоего «гипотетического» ученика, относительно которого учитель, часто не осознавая того, прогнозирует и

даже осуществляет тактику взаимодействия. Именно поэтому освобождение профессионального поведения педагога от импульсивных и стереотипных действий, его изменение, осмысление крайне важны и возможны только при условии рефлексивного регулирования учителем своей деятельности.

При характеристике педагогической сущности рефлексивных умений мы опирались на подходы к разработке понятия «умение» В. И. Зыковой, Е. Н. Кабановой-Меллер, Н. А. Менчинской, К. К. Платоновым, Н. Ф. Талызиной, А. В. Усовой, Е. Л. Федотовой и др. [10].

Умение – это освоенный студентами способ выполнения действий на основе знаний о том, как действовать и осознания условий, при которых эти действия приведут к достижению соответствующей цели. При таком подходе понимания условий на первый план выходят владение знанием о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии и готовность к применению этого знания в знакомых и новых ситуациях. Основываясь на этом, рефлексивные умения мы рассматриваем как освоенные студентами способы выполнения рефлексивной деятельности на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии над собственной деятельностью.

Поскольку в литературе уже выделены формы осуществления рефлексии: коллективная – кооперативная и коммуникативная и индивидуальная – личностная и интеллектуальная, мы четко определяем умения каждого вида рефлексии [11]. Так, **личностной** рефлексии соответствуют умение анализировать себя, адекватное самовосприятие, умение определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки; понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития; **коммуникативной** – умение «встать на место другого», понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях; **интеллектуальной** – определение основания деятельности, оценка собственной позиций, умение прогнозировать последующий ход действий, умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана; **кооперативной** – самоопределение в рабочей ситуации, умение удерживать коллективную задачу, умение принимать ответственность за происходящее в группе, умение осуществлять пошаговую организацию деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности.

Практика показывает, что овладение студентами педвуза рефлексивными умениями возможно при условии приобретения будущими учителями опыта организации рефлексии в процессе обучения в вузе. С этой целью необходимо создавать систему формирования рефлексивных умений студентов.

Теоретический анализ путей формирования рефлексивных умений позволил нам выделить основные и необходимые требования:

– рефлексия индивидуальна, поэтому необходим индивидуальный подход к каждому;

– рефлексия диалогична по своей природе, поэтому необходим диалог во взаимодействии;

– рефлексия разномасштабна, поэтому необходима смена позиций и разный взгляд на свою деятельность;

– рефлексия деятельностна по сути, поэтому предполагает субъектность.

Данные требования удовлетворяются, если создать педагогические условия: осуществления учебной деятельности по индивидуально – образовательной программе, организации учебного диалога в процессе обучения, обучения анализу педагогической деятельности с разных позиций («учитель», «ученик», «метапозиция»), установления субъек – субъектных отношений в учебном взаимодействии. Такие педагогические условия, возможно, создать во время процесса обучения на коллективных учебных занятиях.

При организации процесса обучения в высшей школе коллективные учебные занятия рассматриваются нами как значимый способ взаимодействия преподавателя и студентов, студентов друг с другом, основное отличие которого от других заключается в обеспечении активности студента. Студент во время учебного процесса оказывается в педагогической ситуации, в которой ему самому необходимо делать выбор и нести ответственность. Таким образом, студент учебные занятия оборачивает в педагогическую деятельность и приобретает профессиональные умения.

Если использовать коллективные учебные занятия как способ организации учебного взаимодействия преподавателя и студентов, студентов между собой при овладении содержанием дисциплин вузовской подготовки у студентов появится возможность быть активными, проявлять самостоятельность в организации учебного процесса и принимать (разделять с преподавателем) ответственность за результат профессиональной подготовки. Именно такая организация обучения обеспечит студентов рефлексивными умениями.

Во-первых, способ организации учебного процесса на коллективных учебных занятиях носит характер взаимодействия и построен на субъект-субъектных отношениях. Постоянная смена позиций: «учитель», «ученик» приводит к пониманию взаимозависимых отношений.

Во-вторых, особенность организации коллективных учебных занятий в том, что она включает в себя три последовательных этапа: проектирование занятий, реализация учебной деятельности, рефлексия деятельности. Если обучение студентов организовать в рамках коллективных учебных занятий, то у них появится необходимость осваивать рефлексия как способ деятельности.

В-третьих, принципы организации коллективных учебных занятий: завершенности, сотрудничества, педагогизации, разнообразия, и т. д. (В. К. Дьяченко, Н. М. Горленко и др.) создают условия для активной позиции студента, его самостоятельности и ответственного поведения в период освоения профессии [2].

Для формирования рефлексивных умений студентов педагогического вуза мы разработали процессуальную модель (рис. 1) формирования рефлексивных умений.

В основу построения процессуальной модели формирования рефлексивных умений студентов, положены принципы системности и деятельности. Первый из них предполагает рассмотрение учебного процесса подготовки студентов педвуза как многоуровневой функциональной системы, второй – как системы деятельности. В разработке модели мы опирались на теории деятельности и теорию учебной деятельности. Основу модели формирования рефлексивных умений студентов представляет теория контекстного обучения А. А. Вербицкого, считающего одним из главных дидактических средств обучения, активизирующим учебную деятельность студента выступает социальная проблемная ситуация, требующая от студента продуктивного мышления, согласования интересов, взаимодействия и общения в условиях квазипрофессиональной деятельности [1]. При проектировании модели мы также опирались на личностно – ориентированный подход, обеспечивающий формирование механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции; системно-структурный подход, предполагающий рассмотрение процесса формирования умений как сложной системы последовательных взаимосвязанных процессов, объединенных в целостную структуру.

Процессуальность формирующей модели позволила нам обеспечить реализацию педагогических условий в рамках коллективных учебных занятий последовательно на каждом из трех этапов:

Осуществления учебной деятельности по индивидуально – образовательной программе:

1. создание индивидуально-образовательных программ;
2. планирование совместного учебного действия;
3. проектирование совместных действий участниками группы.

Организация учебного диалога в процессе обучения:

1. организация учебного диалога преподавателем;
2. самостоятельная организация учебного диалога студентами;
3. самостоятельная организация учебного диалога с учащимися.

Обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций («учитель», «ученик», «метапозиция»):

1. анализ деятельности с позиции «ученик»;
2. анализ деятельности с позиции «учитель»;
3. анализ деятельности с «метапозиции».

Установление субъект – субъектных отношений в учебном взаимодействии:

1. субъект – субъектные отношения;
2. установление субъект – субъектных отношений с разных позиций;
3. субъект – субъектные отношения в профсообществе.

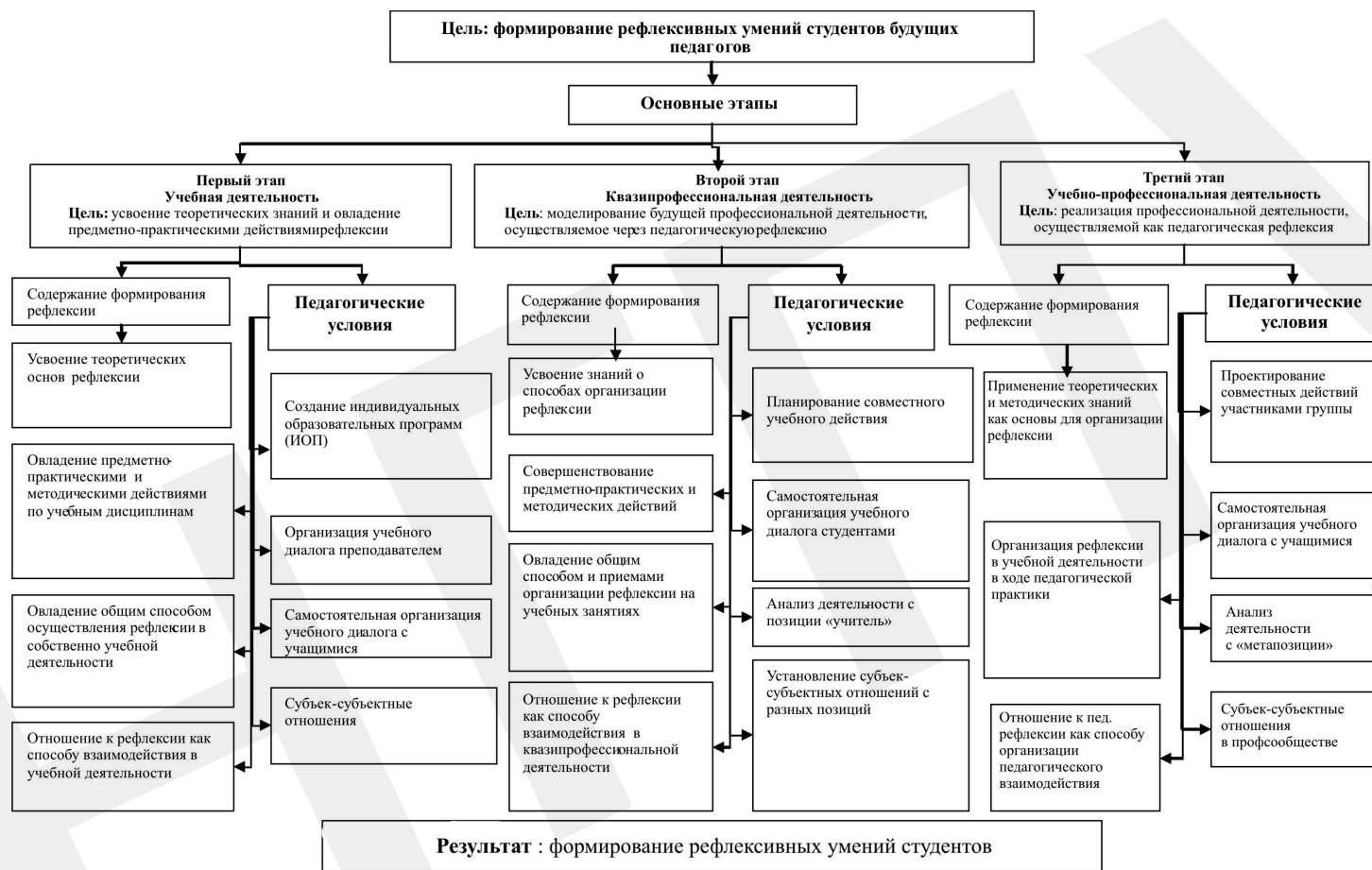


Рис. 1. Процессуальная модель формирования рефлексивных умений студентов

Проверка эффективности разработанной нами процессуальной модели формирования рефлексивных умений студентов будущих педагогов и педагогических условий ее реализации осуществлялась в течение пяти лет, с первый по пятый курсы обучения студентов.

На протяжении пяти лет обучения мы оценивали уровень сформированности различных видов рефлексии у студентов экспериментальной и контрольной групп. Эксперимент проводился по этапам и в соответствии с процессуальной моделью, делался анализ умений каждого вида рефлексии на каждом году обучения. Далее делалось сравнение с исходной ситуацией, поэтому экспериментальная работа включала шесть диагностических срезов.

Анализ диагностических результатов показал, что произошли изменения умений **коммуникативной рефлексии**. У студентов экспериментальной группы в первый год обучения проявились умения «встать на место другого», понять причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия, т. к. уже с первых занятий они попадали в вынужденную ситуацию коммуникации: совместного планирования, обучения друг друга и анализа коллективной и индивидуальной деятельности. Студенты контрольной группы отмечали, что у них нет в учебном процессе ситуаций совместного планирования, взаимозависимого обучения и анализа коллективной работы. Студенты контрольной группы осуществляли анализ своей индивидуальной деятельности, который сводился к констатации результата и не выходил на анализ «себя» как студента и коммуникации, которые привели к данному результату.

Положительные результаты формирования умений коммуникативной рефлексии произошли на втором этапе эксперимента (второй и третий годы обучения). Самостоятельная организация учебного диалога и установление субъект – субъектных отношений с разных позиций повлияли на формирование умений анализировать ситуации и учитывать действия других в своих поведенческих стратегиях.

К четвертому курсу умения сформированы на высоком уровне, а студентов контрольной группы они формируются в результате педагогической практики на четвертом и пятом курсах. Сравнительный анализ показывает, что сформированность умений коммуникативной рефлексии контрольной группы студентов не достигает того же уровня, как у студентов экспериментальной группы даже после получения опыта педагогической деятельности. Сравнение внутри групп по изменчивости признака, насколько достоверны сдвиги показателей коммуникативной рефлексии в целом по шести срезам, дали следующие результаты: контрольная группа $\chi^2 (N = 31, df = 5) = 149,5838$ $p < 0,0001$; экспериментальная группа $\chi^2 (N = 32, df = 5) = 152,9307$ $p < 0,00001$. Сравнение осуществлялось с помощью критерия Фридмана χ^2 .

Результаты диагностики выявили различия и в формировании **личностной рефлексии** студентов.

Сопоставление выраженности по каждому виду критерию личностной рефлексии для двух групп осуществлялось с помощью критерия λ Колмо-

рова-Смирнова, который позволяет выявить различия, а также критические срезы, где различия суммарно достигают наибольшего эффекта.

Для ситуативной рефлексии данный критерий равен $\lambda = 1,169$, что ниже критических значений ($\lambda=1,36$ для $p < 0,05$ и $\lambda=1,63$ для $p < 0,01$), таким образом достоверных различий в выраженности по данному виду рефлексии не обнаружено. Хотя до третьего курса наблюдается сильный разрыв в показателях экспериментальной и контрольных групп.

Для ретроспективной рефлексии $\lambda = 2,73$, что выше критических значений ($\lambda=1,36$ для $p < 0,05$ и $\lambda=1,63$ для $p < 0,01$), таким образом существуют высоко достоверные различия, причем критический период – 4 срез, это говорит о том, что большая выраженность данного вида представлено до 4 среза, включая и его, у экспериментальной группы. Данные свидетельствуют, что у экспериментальной группы этот вид сформирован раньше, чем у контрольной. Это связано с тем, что студенты экспериментальной группы, начиная с первого курса, во время индивидуальной и групповой рефлексии подвергали анализу свои действия и умения. Исходя из анализа прошлого, они планировали свои новые учебные действия.

Для перспективной рефлексии $\lambda = 3,36$, что ниже критических значений ($\lambda=1,36$ для $p < 0,05$ и $\lambda=1,63$ для $p < 0,01$), таким образом существуют высоко достоверные различия, причем критический период – 6 срез, что говорит о том, что большая выраженность данного вида представлена до 6 среза, включая и его, у экспериментальной группы. В экспериментальной учебной группе сознательно выделяются разные дидактические позиции (обучающий, обучающийся, управляющий) и функции, осваиваемое содержание распределяется между разными студентами и преподавателем. У студентов появляется опыт в квазипрофессиональной деятельности. Самоанализ предваряет учебную и учебно-профессиональную деятельности студентов экспериментальной группы. Студенты постоянно находятся в рефлексивном процессе: групповая рефлексия, индивидуальные самоотчеты, парная работа по анализу деятельности.

Развитие личностной рефлексии можно связывать с процессом проблематизации, в который студенты четвертого курса попадают в период педагогической практики, где перед ними возникает необходимость занятия новой метапозиции. Освоение новой позиции, резкая их смена погружает студентов в стихийный рефлексивный процесс, откуда не всегда и ни все студенты выходят с обнаружением путей своего развития. Это показывают результаты диагностики студентов контрольной группы.

Умения оценить собственные позиции и правильность выбранного плана показатели **интеллектуальной рефлексии**, они отделили студентов экспериментальной группы от студентов контрольной группы уже к концу первого года обучения. Наличие сводных групп как мест пересечения разных маршрутов продвижения обучающихся, создавало необходимость адекватно оценивать собственные позиции, анализировать свой учебный маршрут.

У студентов экспериментальной группы наблюдалось более успешное развитие интеллектуальной рефлексии. Они самостоятельно определяли

основания деятельности, умели возвращаться назад и оценивать правильность выбора, умели прогнозировать последующий ход действий. Сочетание всех четырех организационных форм обучения: индивидуально-опосредованной, парной, групповой и коллективной позволило студентам сопоставлять и выбирать наиболее приемлемый вариант учения или обучения, следовательно, самостоятельно планировать маршрут обучения и прогнозировать результаты. Задача организовать процесс учебного взаимодействия в учебной группе оказалась сложной, для многих студентов экспериментальной группы не посильной, с другой стороны проблематизирующей, что позволило делать глубокий анализ сложившейся учебной ситуации в группе, анализировать не только «свои» учебные маршруты и результаты, но и каждого члена группы. В учебно-профессиональной деятельности студенты показали устойчивые результаты развития интеллектуальной рефлексии и демонстрировали на педагогической практике в общеобразовательной школе умения определять основания деятельности каждого учащегося и прогнозировать последующий ход действий.

В контрольной группе перед студентами напрямую не ставилась задача планирования и оценки собственной деятельности, соотнесения собственных действий с действиями других обучающихся в данной учебной группе – эту задачу выполняли преподаватели. Подвергать анализу учебную деятельность студентам контрольной группы не было возможности, потому что они в ней являлись исполнителями.

Деятельностная позиция студентов влияла на формирование интеллектуальной рефлексии на протяжении всего времени обучения в вузе.

Определение уровня развития **кооперативной рефлексии** проводилось на основании результатов внутреннего и внешнего наблюдения. Внутреннее наблюдение фиксировало самоощущение, а внешнее деятельностное проявление умений.

Методика диагностики кооперативной рефлексии потребовала сравнение показателей внешнего и внутреннего наблюдения по срезам, отдельно для каждой группы. Сравнение осуществлялось с помощью критерия взаимосвязи Спирмена. Сначала таблица представлена для экспериментальной группы.

Снижения значений у экспериментальной группы обусловлены самим механизмом становления рефлексии. Он «запускается» при столкновении с какими-либо трудностями, происходивший процесс проблематизации студентов экспериментальной группы повлек за собой процесс обнаружения собственной профессиональной некомпетентности (в процессе учения, обучения и организации учебного процесса), но осмысленный выход из проблематизации позволил им в дальнейшем пользоваться навыками самоанализа и анализа ситуации в целом: видеть позиции участников, четко анализировать цели, соотносить их с результатом, пошагово выполнять действия и нести за них ответственность. Этого не произошло со студентами контрольной группы, о чем свидетельствуют результаты диагностики. Данные табл. 2

показывают, что к окончанию вуза у студентов сформировался разрыв представлений о себе, как специалиста и сформированных умений, так необходимых учителю.

Таблица 1

**Сравнение внешнего и внутреннего наблюдения по срезам
для экспериментальной группы**

Показатели	1 срез	2 срез	3 срез	4 срез	5 срез	6 срез
Само-определение	−0,348	−0,123	0,717	0,690	0,938	0,831
Коллективная задача	−0,059	0,309	0,671	0,581	0,897	0,811
Ответственность	−0,080	0,242	0,653	0,844	0,800	0,820
Пошаговая организация	0,174	0,352	0,786	0,886	0,880	0,698
Соотнесение результатов с целью	0,539	0,048	0,867	0,878	0,729	0,799
Общий показатель	−0,178	0,180	0,878	0,910	0,934	0,941

Таблица 2

**Сравнение внешнего и внутреннего наблюдения по срезам
для контрольной группы**

Показатели	1 срез	2 срез	3 срез	4 срез	5 срез	6 срез
Само-определение	0,028	0,048	0,038	0,320	0,097	0,097
Коллективная задача	0,202	0,279	0,295	0,138	−0,017	−0,089
Ответственность	0,190	0,226	0,019	0,354	0,399	0,227
Пошаговая организация	0,147	0,131	0,156	0,403	0,160	−0,060
Соотнесение результатов с целью	0,131	0,725	0,508	0,144	0,107	−0,110
Общий показатель	−0,061	0,277	0,127	0,157	−0,054	−0,179

Качественный скачок в развитии произошел в умении занимать и удерживать позицию в группе. Он наблюдается в первый год обучения студентов экспериментальной группы, где процесс обучения характеризуется отсутствием общего фронта и наличием многообразия сводных групп под разные дидактические задачи.

Сложно формируется ответственность за происходящее в группе. Нам удалось установить, что только на основе удержания позиции, принятия и удержания коллективной задачи происходит ее развитие. Поэтому о сформированности умения нести ответственность можно говорить лишь после того, как сформируются два предыдущих умения.

Рефлексивные умения студентов будущих педагогов не возникают, они формируются в результате стихийных проблемных ситуаций более длительно или целенаправленно в результате специально организованной деятельности. Итоги экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений показывают положительные результаты, через коллективные формы рефлексии происходит формирование ее индивидуальных форм.

Анализ полученных результатов экспериментальной работы позволяет сделать вывод об эффективности разработанной нами процессуальной модели формирования рефлексии студентов будущих педагогов. Реализация модели обеспечивает формирование рефлексивных умений и овладение способом рефлексии.

На каждом этапе формирующего эксперимента педагогические условия требовали от студента активности, более высокого уровня самостоятельности и расширения границ ответственности. Студентам экспериментальной группы собственные индивидуальные образовательные программы помогали планировать и проектировать совместное учебное действие, организация учебного диалога позволила им самостоятельно организовывать учебный диалог и со студентами и с учащимися в школе, обучение анализу деятельности показало возможности делать это с разных позиций, установление субъект – субъектных отношений дало возможность быть самому субъектом отношений, а также создавать условия, чтобы другие в отношении оказывались в субъектной позиции.

Таким образом, коллективные учебные занятия создают необходимые педагогические условия и дают возможность реализовать содержания по формированию рефлексивных умений. Сформированные рефлексивные умения студентов позволяют овладеть рефлексией как способом действия в профессиональной деятельности и являются важнейшим элементом для саморазвития.

Библиографический список

1. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

2. **Дьяченко, В. К.** Основное направление развития образования в современном мире [Текст] / В. К. Дьяченко. – М.: Школьные технологии, 2005. – 512 с.
3. **Карпов, А. В.** Психология рефлексии [Текст] / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: ИП РАН, 2002.
4. **Крупенин, А. Л.** Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов [Текст] / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина. – Ростов-н/Д: Феникс, 1995. – 478 с.
5. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л. Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 73 с.
6. **Митина, Л. М.** Формирование профессионального самосознания учителя [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58–64.
7. **Мкртчян, М. А.** Сетевая организованность образовательного пространства: некоторые соображения о проблемах теории и практики [Текст] / А. М. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – 2008. – № 10. – С. 20–28.
8. **Петрова, Н. В.** Педагогическое проектирование совместной деятельности преподавателя и студентов как фактор совершенствования профессионально – творческой подготовки высших учебных заведений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. В. Петрова. – Челябинск, 1998. – 182 с.
9. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
10. **Федотова, Е. Л.** Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся: опыт эмпирического исследования [Текст] / Е. Л. Федотова. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. педун-та, 2000. – 122 с.
11. **Щедровицкий, Г. П.** Коммуникация, деятельность, рефлексия [Текст] / Г. П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–28.
12. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–146.
13. **Бессонова, И. Г.** Модель формирования профессиональной рефлексии будущего педагога [Текст] / И. Г. Бессонова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 176–184.
14. **Дергунова, Т. А.** Формирование у студентов способности к критическому анализу педагогических новаций [Текст] / Т. А. Дергунова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 170–176.
15. **Корнилова, О. А.** Организация эвристического обучения как условие формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы [Текст] / О. А. Корнилова, В. С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 176–181.
16. **Климова, Т. Е.** Метод восхождения в формировании опыта научно-исследовательской деятельности студента [Текст] / Т. Е. Климова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 78–85.
17. **Саранцев, Г. И.** Методическое мышление в контексте эволюции предметных дидактик [Текст] / Г. И. Саранцев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 58–69.
18. **Сластенин, В. А.** Готовность педагога к инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

РАЗДЕЛ V

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.015.3

Черных Анатолий Иосифович

Доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе ГОУ ВПО «Кубанский государственный технологический университет», ponamoreva@kubstu.ru, Краснодар

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ

Chernykh Anatoly Iosifovich

Doctor of psychological sciences, associate professor, Vice principal of academic activity of Kuban State Technological University, e-mail: ponamoreva@kubstu.ru, Krasnodar

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT OF PERSONALITY SELF-DETERMINED UNDER CONDITIONS OF PRE-UNIVERSITY PUPIL TRAINING

Происходящие в стране и мире социальные и экономические изменения, усложняющие условия общественной жизни человека, предъявляют новые требования к системе образования как важнейшей ресурсной структуре развития общества. Современное образование призвано не просто вооружить школьников знаниями и умениями, но и создать условия для развития личности, обеспечить способности к социально-прогрессивной самореализации личности в обществе [9]. На решение этих задач направлено создание предпрофильного обучения на средней и профильного обучения на старшей ступени общего образования. Профилизация обучения организуется с целью углубленного изучения отдельных дисциплин, дифференциации содержания обучения и обеспечения гибких возможностей для построения индивидуальных образовательных программ, учета склонностей и потребностей школьников и обеспечения преемственности между общим и профессиональным образованием [6]. Полноценная реализация данных целей не может быть осуществлена силами отдельных педагогов за счет обогащения содержания отдельных предметов, но требует полноценного психолого-педагогического обеспечения.

Психологический смысл профилизации заключается в создании условий для максимального раскрытия способностей и возможностей учащихся, оказания помощи им в осознании и построении своего жизненного пути.

В последнее десятилетие в системе образования России усилиями учёных и практиков складывается особая культура поддержки и помощи школьнику в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение. Разрабатываются вариативные модели сопровождения, формируется его инфраструктура (психолого-педагогические и медико-социальные центры, школьные службы сопровождения, профориентационные центры психолого-педагогического консультирования, психолого-медико-педагогические комиссии, кабинеты доверия и др.). Намечились позитивные тенденции в решении сложных вопросов нормативного и правового обеспечения деятельности службы практической психологии Минобробразования России (принято Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (Постановление Правительства Российской Федерации № 867 от 31 июля 1998 г.), Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ (Приказ Министерства образования РФ № 636 от 22 октября 1999 г.), Инструктивное письмо «Об использовании рабочего времени педагога-психолога», разработаны проекты отчётной документации педагога-психолога и др.).

Организация сопровождения входит в обязанность практического психолога (педагога-психолога). Психолого-педагогическая служба школы может и должна сегодня организовать систему психолого-педагогического сопровождения школьников в условиях профильного обучения. В чем сущность такого сопровождения? Какая помощь нужна школьнику?

Если обратиться к понятию «сопровождение», то следует констатировать, что оно получило широкую прописку в современной педагогике и психологии. Как правило, данное понятие применяется в тех сферах жизнедеятельности личности, малых групп и общества, где имеют место экстремальность, неопределенность социальных и деятельностных условий. Отвечая требованиям гуманистического подхода, оно удачно заменило такие сходные по смыслу и значению формы, как «преодоление», «элиминация», «профилактика», «предупреждение», «фасилитация», «обеспечение», «интенсификация», «снижение», «снятие», «разгрузка», «поддержка» и «помощь» и др.

Этимологически понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как действие», «совместное передвижение», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей» [7]. Не случайно ряд ученых понятие «сопровождение» употребляли для обозначения недирективной формы оказания здоровым людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека.

Из всех этих понятий нам ближе понятие «сопровождение». На это есть свои причины, и одна из них – глубинное смысловое совпадение слова «сопровождение» и сущности психолого-педагогической помощи личности в сложный период профессионального самоопределения.

Сегодня сопровождение понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные и профессиональные трудности (М. Р. Битянова, А. А. Деркач, Л. М. Митина) [1]. Многие исследователи отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, успешно организованное социально-психолого-педагогическое сопровождение открывает перспективы личностного и профессионального роста, помогает человеку войти в ту «зону профессионального развития», которая ему пока еще недоступна [2].

Сущностной характеристикой психолого-педагогического сопровождения является создание условий для перехода его объекта к самопомощи. В процессе психолого-педагогического сопровождения педагог должен создавать условия и оказывать необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода обучаемого от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

Методологический анализ позволяет утверждать, что на сегодняшний день сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи – патронажа. В системе довузовской подготовки сопровождение, в отличие от коррекции, предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов образовательной среды (предпрофильной и профильной подготовки), опору школьника на собственные возможности и создание на этой основе условий для его успешного профессионального самоопределения, организации связей с миром профессий.

Характеризуя сопровождение как комплексный метод, ряд авторов (Б. С. Братусь и др.) рассматривает его в едином контексте четырех функций: диагностики, информации о существе и путях решения проблемы, консультации на различных стадиях решения проблемы и первичной помощи на этапе реализации принятого плана. Все это актуально и для проблемы профессионального самоопределения личности в условиях довузовской подготовки в связи с профилизацией образовательных учреждений [8, с. 12–13].

В этой связи одной из центральных задач современной отечественной педагогики и психологии является разработка комплекса технологий, сопровождающих процесс профессионального развития личности в условиях профилизации российских образовательных учреждениях. Следует отметить, что данный аспект относится к числу малоизученных и слабо разработанных.

Введение профилей в школе ставит перед подростком проблему выбора своего дальнейшего образовательного маршрута. Каждый ребенок должен принять решение о выборе профиля. Учитывая возрастные особенности подростка, неустойчивость его предпочтений и интересов, ориентацию на мнение значимых сверстников, можно утверждать, что принятие такого решения – трудный акт. Следовательно, важнейшим направлением психолого-педагогического сопровождения должно стать оказание помощи школьнику в самоопределении. Самоопределение осуществляется школьником в два этапа: сначала как выбор профиля, а затем как выбор сферы применения своих профессиональных знаний, то есть выбор профессии. Психологическая помощь требуется на каждом из этих этапов, а, следовательно, должна оказываться на этапе предпрофильной подготовки, так и на этапе профильного обучения.

На этапе психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения личности в условиях довузовской подготовки используются оперативные формы и методы работы: включенное наблюдение, беседы, личный пример в профессиональной деятельности, применение приемов саморегуляции, измерение психофизиологических показателей, профессиональные пробы и др.

По нашему мнению, психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионального самоопределения личности в образовательных учреждениях должно включать в себя обязательную психологическую подготовку учителей и педагогов дополнительного образования. Особые требования следует предъявлять к программам повышения их квалификации.

В рамках рассмотрения психологии профессии Е. С. Романова предлагает рассматривать в качестве элементов системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности специалиста профессиографию и обоснование квалификационных требований, профессиональную ориентацию, профессиональный отбор, адаптацию к обучению, профессиональную подготовку, профессиональную аттестацию, нормативно-правовое сопровождение и контроль за процессом и результатами [11].

Единого мнения о понятии «психолого-педагогическое сопровождение» довузовской подготовки и составных его элементах у специалистов на сегодняшний день не имеется. Поэтому целесообразно на основе системного подхода сформировать собственное мнение о психолого-педагогическом сопровождении довузовской подготовки с учетом специфики функционирования образовательного учреждения.

В рамках довузовской подготовки в качестве элементов системы психолого-педагогического сопровождения мы предлагаем профессиографию, но не на «взрослом», профессиональном уровне, а в рамках ознакомления со сферами профессий, с рынком труда, с общими требованиями профессии к личности; мы предлагаем профессиональную ориентацию, в единстве таких ее компонентов, как профессиональная информация, профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональная рефлексия.

сия, в совокупности обеспечивающих готовность к выбору профиля обучения и направления дальнейшего образования в условиях предпрофильной и профильной подготовки. Особенностью развития системы сопровождения на современном этапе является необходимость решения задач сопровождения школьника в условиях модернизации образования, при изменениях в его структуре и содержании. Принятая Правительством России Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения.

Как уже отмечалось, приоритетная цель модернизации образования – обеспечение высокого качества российского образования, которое не сводится только к обученности учащихся, набору знаний и навыков, но связывается с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории, как «социальное благополучие», «самореализация», «защищённость», «психическое здоровье» [5]. Соответственно сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в обучении, но включает в себя обеспечение успешной социализации, неизменно связанной с профессиональным самоопределением, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков.

Важнейшая задача модернизации – обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, что предполагает: защиту прав личности ученика, обеспечение его психологической и физической безопасности, педагогическую поддержку и содействие в проблемных ситуациях; квалифицированную комплексную диагностику возможностей и способностей школьника, начиная с раннего возраста; реализацию программ преодоления трудностей в обучении, участие специалистов системы сопровождения в разработке образовательных программ, адекватных возможностям и особенностям учащихся; участие специалистов сопровождения в психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности педагогов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий и иных средств обучения; психологическую помощь семьям детей из групп особого внимания и др.

Задача формирования самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, определяет необходимость широкого использования в системе сопровождения соответствующих программ развития социальных навыков, способности к личностному и профессиональному самоопределению и саморазвитию. При таком подходе объектом сопровождения вузовской подготовки в образовательном учреждении выступает предпрофильная и профильная подготовка (как образовательный процесс), предметом деятельности становится профессиональное самоопределение

обучаемого как система его отношений с миром профессий, с окружающими, с самим собой.

Психолого-педагогическое сопровождение довузовской подготовки может рассматриваться как сопровождение развития этих отношений. Цель психолого-педагогического сопровождения обучаемого в условиях довузовской подготовки – обеспечение его успешного профессионального самоопределения.

Не менее важным в процессе самоопределения оказывается обучение принятию решений. В силу возрастных особенностей и специфики воспитания подростки склонны перекладывать ответственность за принятие решений на плечи других людей. Ознакомление же с составными компонентами процесса принятия решений, осознание факторов, на них влияющих, апробация технологий принятия решений способствуют усилению мотивации к самостоятельности и социальной ответственности [3].

Совокупность задач психолого-педагогического сопровождения включает: предупреждение возникновения проблем, связанных с профессиональной ориентацией, определением в выборе профиля обучения в старшей школе, направления дальнейшего образования (после окончания школы); помощь (содействие) обучаемому в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями; психологическое обеспечение программ предпрофильных и профильных (базовых и элективных) курсов; развитие психолого-педагогической компетентности психологической культуры учащихся, родителей, педагогов; развитие допрофессиональной компетентности школьников.

Виды (направления) работ по психолого-педагогическому сопровождению: профилактика; диагностика (индивидуальная и групповая, скрининг); консультирование (индивидуальное и групповое); развивающая работа (индивидуальная и групповая); психологическое просвещение и образование; формирование психологической культуры; экспертиза профильных и предпрофильных (базовых, ориентационных и элективных) курсов, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов учреждений дополнительного образования.

Сегодня в системе психолого-педагогического сопровождения наряду с рассмотренными выше традиционными видами деятельности осуществляется такое комплексное направление, как разработка (проектирование) образовательных программ. Большие возможности в этой связи имеют предпрофильные и профильные ориентационные и элективные курсы. Если в федеральном компоненте школьной учебной программы акцент делается на овладение знаниями, умениями, навыками, то в образовательных программах элективных и ориентационных курсов регионального и школьного компонентов основное внимание уделяется становлению, развитию и воспитанию личности в совокупности её когнитивных, эмоциональных,

мотивационно-потребностных характеристик. Эти программы в отличие от программ базовых (основных) курсов должны выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, развивающую функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития обучаемого в образовательном процессе и, следовательно, построение системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Основанием для проектирования образовательных (как основных, так и ориентационных и элективных) программ для любой ступени образования является возрастно-нормативная модель развития школьника определённого возраста, в которой даётся характеристика его развития в виде последовательности ситуаций и типов развития. Образовательная программа проектируется педагогами совместно с школьным психологом. Процесс проектирования включает в себя несколько этапов: мотивационный, концептуальный, проектный (на уровне разработки проекта программы и реализации проекта), рефлексивно-диагностический. Реализация проекта – это практическая реализация образовательной программы: одновременно ведутся текущая педагогическая диагностика, анализ и рефлексия процесса реализации программы, при затруднениях – текущая психологическая диагностика для определения причин и разрешения затруднений. Рефлексивно-диагностический этап завершает процесс итоговой диагностикой, совместным анализом результатов, рефлексией, внесением предложений по проектированию образовательной программы перехода на следующую ступень образования (развития).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение предпрофильной и профильной подготовки в образовательном учреждении выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи обучаемому в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации, профессионального самоопределения личности. Это предполагает, что специалист по психолого-педагогическому сопровождению не только владеет методиками диагностики и консультирования, но обладает способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организацию в этих целях участников образовательного процесса (обучаемый, сверстники, родители, педагоги, администрация).

Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях (ступенях) образования различны. В аспекте исследуемой проблемы нас больше интересуют уровни, соответствующие этапам основной школы. Это задачи личностного, ценностно-смыслового и профессионального самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных планов, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных деятельностных отношений, отношений с родителями и сверстниками. Это помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной

идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной и допрофессиональной компетентности, профилактика девиантного и асоциального поведения.

При этом особое внимание необходимо уделять переходным этапам в развитии и образовании детей, что предполагает выделение уровней сопровождения.

Очень важным в организации психолого-педагогического сопровождения довузовской подготовки является привлечение специалистов центров профессиональной ориентации, заключающих договор с образовательным учреждением. Специалист сопровождения принимает участие в разработке основных (базовых), ориентационных и элективных (по выбору) профильных программ, проводит экспертизу и анализ планов предпрофильной и профильной подготовки, профориентационной работы, а также текущего состояния образовательного процесса с точки зрения их психологической обоснованности и практической эффективности в развитии и воспитании личности, ее профессионального самоопределения.

Важнейшее направление психолого-педагогического сопровождения развития учащихся – сохранение и укрепление их здоровья. Конкретные задачи работы в этом направлении: формирование установок на здоровый образ жизни; развитие навыков саморегуляции и управления стрессом; профилактика табакокурения, алкоголизма и наркомании, заболеваний, передающихся половым путём, ВИЧ/СПИД, школьного и дорожного травматизма. Современные подходы к построению эффективных профилактических программ утверждают необходимость не только давать школьникам информацию о поведенческих рисках, опасных для здоровья, но формировать навыки здорового жизненного стиля. Необходимым условием эффективности общения к здоровому образу жизни становится использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (тренинг, ролевые игры, моделирование ситуаций и т. д.).

Специфическим предметом психолого-педагогического сопровождения школьника являются его отношения с сообществом сверстников. На сегодняшний день чётко установлена связь между социально-эмоциональным благополучием школьника в сообществе, учебном коллективе и его успешностью в учебной деятельности. Специалист сопровождения призван решать особые проблемные ситуации, связанные с тем, что сообщество отвергает подростка. Разрешение подобных ситуаций требует как работы с его окружением – преодоления у сверстников негативных стереотипов, выработки способности к толерантности, – так и с самим подростком (самопринятие, поддержка его веры в свои силы).

Психолого-педагогическое сопровождение перехода на профильное обучение в старшей школе должно включать в себя организацию всестороннего изучения индивидуальных и личностных особенностей учеников основной школы (8–9 кл.), их интересов и склонностей. В основе определения профиля должен быть учебный профиль школьника как субъекта образователь-

ного процесса, его субъектный опыт. Исследования показывают, что если выбранное направление в обучении находится в соответствии с указанными характеристиками, то повышение требований и увеличение учебной нагрузки не влечёт утомления и связанных с ним невротических явлений, а, наоборот, способствует повышению эффективности обучения.

Масштабность задачи перехода на профильное обучение требует разработки и применения комплексной модели психолого-педагогического сопровождения, которая, с одной стороны, интегрировала бы «разорванные» сегодня диагностику, консультативную работу, тренинги, с другой стороны – включила бы в модель сопровождения всех субъектов: ученика, родителей, педагогов дополнительного образования, психолога, учителей, значимых сверстников. В отношении содержания эта модель призвана не просто поддержать юного человека в его профессиональном выборе, но формировать саму способность к сознательному ответственному выбору. Предметом внимания должна стать не только способность планировать учебную и профессиональную карьеру, но более фундаментальная способность проектировать собственный жизненный путь. Необходимо шире реализовывать такую зарекомендовавшую себя технологию сопровождения, как «проектирование индивидуальной траектории (маршрута) профессионализации». Психолого-педагогическое сопровождение довузовской подготовки позволит организовать ее как вид личностно ориентированного обучения, эффективную форму индивидуализации обучения, позволяющие раскрыться и реализоваться потенциалу каждого ученика.

Одна из возможностей обеспечить доступ к качественному образованию детей с особыми нуждами (с особенностями в развитии, с ограниченными возможностями) – реализация вариативных моделей социальной и педагогической интеграции этой категории детей. Важнейшее условие интеграции – наличие грамотной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения, индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую, как работа со средой (социальным окружением), в которую интегрируется школьник, работа по профессиональному самоопределению личности. Исследования показывают, что особенности этой категории детей препятствуют спонтанному складыванию отношений и взаимодействию со сверстниками. В школе учителя нередко лишь передают информацию и не задумываются о развитии форм и уровня взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями. Более того, в среде педагогов и здоровых детей часто доминируют негативные стереотипы и установки по отношению к детям с особенностями в развитии. Таким образом, на ограничения, обусловленные нарушениями в развитии, накладываются ограничения, связанные с социально-психологическими условиями жизнедеятельности, обучения и воспитания. В наибольшей степени способствует продвижению обучаемого по выбранной им образовательной траектории, по которой он может продвигаться в приемлемом для него темпе, неформальный характер процесса обу-

чения в учреждении дополнительного образования, создающего условия для организации комфортной и эмоциональной образовательной среды. Усилия педагогов дополнительного образования должны быть направлены на формирование у остальных учащихся толерантности к детям с особенностями в развитии, преодоление стереотипов, отрицательных установок. Специально следует работать с родителями этой категории детей: они должны знать об особенностях ребёнка, оптимальных формах взаимодействия, обучении эффективным методам помощи.

Одновременно у самих детей с ограниченными возможностями необходимо развивать социальную и допрофессиональную компетентность, навыки общения с окружающими. Преодоление социальной изоляции, расширение возможностей произвольно взаимодействовать со сверстниками – существенное условие позитивных изменений в развитии таких детей, совершенствования их способностей к обучению. Кроме того, профилизация образования обладает большим прогностическим потенциалом для использования индивидуальных форм обучения детей с ограниченными возможностями (в том числе на дому).

Анализ школьной практики показывает, что вне системы сопровождения часто оказываются дети, занимающиеся в классах коррекционно-развивающего обучения. Участие специалистов сопровождения ограничивается отбором детей в такие классы. В редких случаях в них систематически диагностируется уровень развития детей, отслеживается эффективность обучения детей по программам классов коррекционно-развивающего обучения, разрабатываются специальные индивидуально-ориентированные коррекционно-развивающие программы, индивидуальные образовательные маршруты. Максимально учесть индивидуальные личностные особенности детей с отклонениями в развитии позволяет практико-ориентированная деятельность, так называемые «уроки без звонков» в учреждении дополнительного образования детей, развивающие практические умения и навыки, необходимые им в жизни, а также для освоения будущей профессии.

Выявление и поддержка одарённых детей видится важной целью психолого-педагогического сопровождения в системе довузовской подготовки. Среди задач, которые необходимо решать в сопровождении одарённых детей, можно выделить следующие: разработка индивидуальных образовательных маршрутов; формирование адекватной самооценки; охрана и укрепление физического и психологического здоровья; профилактика неврозов; предупреждение изоляции одарённых детей в группе сверстников; развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей одарённых детей. В соответствии с индивидуальными особенностями развития и одарённости детей необходимо разрабатывать примерные программы ее формирования: программы ускоренного развития, когда любознательность обучаемого опережает его образование, а интерес к конкретному виду деятельности, предмету или явлению обеспечивает высокий темп освоения содержания и мето-

дов деятельности; интегративные программы, наполненные содержанием из различных областей науки и практики.

Проблема психолого-педагогического сопровождения образовательных процессов на сегодняшний день очень актуальна. Особенно это касается довузовской подготовки в учреждениях дополнительного образования детей, в которых не всегда есть психологи.

Важной проблемой, с которой сталкиваются школьники в довузовской подготовке, является проблема представления собственных достижений. Если раньше образовательные достижения оценивались преимущественно педагогами, то теперь школьник должен уметь продемонстрировать достижения независимым экспертам. Для этого им нужна помощь в представлении результатов своей деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение необходимо и при внедрении в практику довузовской подготовки таких новых форм оценки индивидуальных достижений школьников, как аутентичное оценивание, портфолио и кейс-стади. Для формирования собственного портфолио важно проинформировать школьника об источниках информации о нем, научить составлять психологические характеристики на себя и своих товарищей, сформировать умение представлять себя через резюме. Не менее важное значение для школьника имеет мотивация достижения, устойчивая самооценка и уверенность в себе [10, с. 48–55]. По факторам, их определяющим, и их развитию каждый школьник должен иметь возможность получить консультацию.

Современным измерительным инструментом, новой формой аттестации механизмом преемственности общего и профессионального образования выступает единый государственный экзамен (ЕГЭ) [4, с. 20]. Важным фактором его успешности выступает психологическая подготовка и поддержка учащихся, предполагающие создание положительного эмоционального фона и снятие экзаменационной тревожности. Формами эмоциональной поддержки являются индивидуальные консультации с целью определения причин тревоги, тренинги эмоциональной саморегуляции, формирование навыков конструктивного снятия эмоционального напряжения. Поведенческая подготовка включает в себя отработку стратегий поведения в непредвиденных трудных ситуациях. Она осуществляется через моделирование ситуаций экзамена, усвоение способов обращения за помощью в ситуации экзамена, пробный экзамен. Важнейшим условием эмоционального равновесия экзаменуемого является отсутствие переживания «краха потери», то есть наличие вариативной временной перспективы [3].

Интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения в последние годы связано с расширением представлений о целях образования, в число которых включены цели развития, воспитания, обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья детей и подростков. При таком подходе психолого-педагогическое сопровождение уже не может рассматриваться как «сфера обслуживания», но выступает как неотъемлемый компонент системы обра-

зования, равноправный партнер в решении задач обучения, воспитания, развития и профессионального самоопределения нового поколения.

Успешность психолого-педагогического сопровождения довузовской подготовки школьников в условиях профилизации современного образования во многом определяется интеграцией усилий различных участников образовательного процесса: учителей-предметников, классных руководителей, представителей администрации, психологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, дефектологов, педагогов дополнительного образования, организаторов детского движения. Их скоординированное взаимодействие позволит создать условия для максимального раскрытия способностей и возможностей каждого школьника, оказания ему помощи в осознании и построении своего жизненного пути.

Библиографический список

1. **Деркач, А. А.** Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности [Текст] / А. А. Деркач. – М.: РАУ, 1993. – 156 с.
2. **Залученова, Е. А.** Методы психолого-педагогической поддержки жизненного и профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Залученова, В. К. Зарецкий, Л. А. Ненашева. – М., 1995. – 168 с.
3. **Калинина, Н. В.** Психолого-педагогическое сопровождение школьников в условиях профильного обучения: задачи, направления, формы [Текст] / Н. В. Калинина // Психологическое обеспечение предпрофильной подготовки и профильного обучения: Сборник научно-методических статей: Заочной семинар школьных психологов. Выпуск 12 / Под общ. ред. М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2005. С. 14–18.
4. **Кириллова, С. В.** Эксперименту приказано быть успешным [Текст] / С. В. Кириллова, М. Шиц // Народное образование. – 2003. – № 9. – С. 20–22.
5. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Вестник образования России: Сборник приказов и инструкций Министерства образования. – 2002. – № 1. – С. 7–16.
6. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст] // Учительская газета. – 2003. – № 42. – С. 13–16.
7. **Краткий** терминологический словарь по тестовой теории [Текст] // Тесты в образовании. – Вып. 1. – М.: НМД «Заря», 1999. – С. 5–14.
8. **Кузнецов, А. В.** Профилизация в учреждении дополнительного образования детей как основа успешного профессионального образования в вузе [Текст] / А. В. Кузнецов, О. И. Донина // Молодежные научно-технические чтения им. академика С. П. Королева, посвященные запуску первого искусственного спутника Земли: сб. материалов областной научно-практической конференции. – Ульяновск, 2003. – С. 12–17.
9. **Национальная** доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Российская газета. – 1999. 3 декабря. С. 6–7.

10. **Новикова, Т. Г.** Портфолио как форма оценивания индивидуальных достижений учащихся [Текст] / Т. Г. Новикова, А. С. Прутченков, М. А. Пинская // Профильная школа. – 2004. – № 2. – С. 48–55.
11. **Романова, Е. С.** Психологические основы профессиографии [Текст] / Е. С. Романова, Г. А. Суворова. – М.: МПГУ им. В. И. Ленина, 1990. – 182 с.
12. **Касаткина, Н. Э.** К вопросу об использовании новых педагогических технологий в процессе профильного обучения старших школьников [Текст] / Н. Э. Касаткина, С. В. Егорова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 297–307.
13. **Петрова, Л. Е.** Формирование творческих способностей школьников средствами живописи в условиях профильного обучения [Текст] / Л. Е. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 337–344.
14. **Гончарова, Е. П.** Профильное музыкальное обучение в условиях рынка образовательных услуг [Текст] / Е. П. Гончарова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 376–382.
15. **Морылев, С. И.** Активизация самостоятельной художественно-творческой деятельности учащихся художественных школ [Текст] / С. И. Морылев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 339–345.

УДК 378

Галацкова Ирина Александровна

Педагог-психолог МОУ СОШ № 21 г. Ульяновск, соискатель кафедры педагогики и психологии Ульяновского ИПК ПРО, irina9079@mail.ru, Ульяновск

ВАРИАТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ УЧАЩИХСЯ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ И ИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Galatskova Irina Alexandrovna

A teacher of psychology of MOU SOSH №21, Ulyanovsk, a representative of psychological and pedagogical of professorship in Ulyanovsk IPK PRO, irina9079@mail.ru, Ulyanovsk

VARIANT EDUCATIONAL ROUTES FOR COMPREHENSIVE SCHOOL STUDENTS AND THEIR PSYCHOLOGO – PEDAGOGICAL SUPPORT

Изменившиеся социально-экономические условия развития общества предполагают новые требования к системе образования, к целям и направлениям её реформирования: повышение гибкости и мобильности образования, создание реальной вариативности образовательных систем, наиболее полный учет индивидуальных запросов и личных возможностей обучающихся. Перспективы развития современной системы образования все чаще

усматривают в большей альтернативности и индивидуализации обучения, в расширении форм образовательной деятельности. Всё чаще подчеркивается необходимость выбора учеником содержательных и процессуальных аспектов образования и максимальное приближение этого выбора к реальным интересам и возможностям ученика.

Одним из вариантов, способствующим реализации индивидуальных образовательных потребностей и права учащихся на выбор своего пути развития, является индивидуальный образовательный маршрут [2; 5].

Индивидуальный образовательный маршрут следует рассматривать как некую траекторию движения. В то же время в классе, как правило, есть дети, у которых по результатам диагностики выявляются сходные показатели тех или иных психических функций, свойств, навыков, способностей, знаний. Это означает, что в процессе учебной деятельности учитель может объединять их в соответствующие группы и проводить обучение, дифференцируя таким образом необходимую психолого-педагогическую помощь. Следовательно, целесообразно говорить о **вариативных образовательных маршрутах**.

Вариативные образовательные маршруты как способ реализации личностно ориентированного подхода в массовой общеобразовательной школе позволяют обеспечить право ученика на собственный образовательный путь, на индивидуальную образовательную траекторию.

В рамках вариативного образовательного маршрута определяются основные элементы индивидуальной образовательной деятельности определенной группы учащихся: смысл образовательной деятельности (зачем я это делаю); постановка личной цели образования (предвосхищающий результат); план деятельности и его реализация; рефлексия (осознание собственной деятельности); оценка собственной образовательной деятельности и ее результатов; корректировка или переопределение образовательных целей.

В рамках вариативного образовательного маршрута учащийся имеет многие возможности: определять индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин; ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела; выбирать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы учения, которые наиболее соответствуют индивидуальным особенностям; осуществлять оценку и корректировку своей образовательной деятельности на основе осознанного отношения к своей позиции в учении.

Технология индивидуализированного обучения в условиях реализации вариативных образовательных маршрутов предполагает последовательное прохождение основных этапов учебной деятельности: диагностика особенностей учащихся, фиксирование фундаментальных образовательных объектов, одновременная реализация индивидуальных образовательных программ, демонстрация их образовательных продуктов, оценка деятельности.

Следовательно, в более широком понимании **вариативный образовательный маршрут – это интегрированная модель образовательного пространства, создаваемого школьными специалистами различного про-**

филя с целью реализации индивидуальных особенностей развития и обучения ребенка на протяжении определенного времени.

Несмотря на очевидную актуальность проблемы реализации в массовой школе вариативных образовательных маршрутов, на данный момент следует констатировать неразработанность теоретических основ такого способа повышения качества образования, его доступности и эффективности; отсутствие научно-методического инструментария, которым учителя могли бы пользоваться в своей повседневной педагогической практике с целью создания для учащихся адекватных условий и оптимального выбора, тем самым реально обеспечивая интеллектуальное и личностное развитие учащихся.

Реализация вариативных образовательных маршрутов учащихся в условиях массовой общеобразовательной школы рассматривается нами в комплексе как способ реализации личностно ориентированного подхода, как способ повышения качества образования и формирования ключевых компетентностей у учащихся, как средство индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания, как форма конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с целью их личностного развития и стимулирования творческой инициативы.

Нами предлагается новый подход к обеспечению индивидуализации и дифференциации обучения. В социально-педагогическом плане в школе создаётся такая образовательная система, которая адекватно соответствует условиям быстро меняющейся жизни, позволяет ученикам адаптироваться к этим запросам, создает условия для расширения и постоянного обогащения спектра образовательных потребностей личности обучаемых. В организационно-педагогическом плане мы изменяем само качество образовательной системы школы, дополняя его такими новыми характеристиками, как гибкость, мобильность, динамичность, способность к самоизменению и саморазвитию, к созданию богатого выбора образовательных услуг. В личностно-педагогическом плане учителя школы создают условия для реализации личностного выбора – и для ученика, и для самого педагога. Многообразие обеспечивает реализацию права ребенка на выбор собственной траектории образования и развития, открывает возможности для саморазвития и ученика, и учителя.

Статистический анализ эмпирических данных внутри каждой возрастной группы показал, что имеет смысл выделить 4 вариативных образовательных маршрута: для учащихся с опережающими темпами развития; для учащихся с ослабленным здоровьем; для учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении; для одарённых учащихся с различными специальными способностями.

Если у ребенка по результатам диагностики выявляется повышенный или высокий уровень интеллектуального развития, высокий уровень учебной мотивации, стойкие интересы к учебным предметам, среднее или хорошее физическое здоровье, высокий уровень умственной работоспособности,

то условно можно отнести данного ребенка к вариативному образовательному маршруту *для учащихся с опережающими темпами развития*.

Если у ребенка средний или низкий уровень интеллектуального развития, высокий уровень тревожности, низкий уровень адаптации и мотивации, нестойкие интересы, то этого ребенка можно условно отнести к вариативному образовательному маршруту *для учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении*.

Если у ребенка низкий уровень физического здоровья, высокая тревожность, низкий уровень адаптации, высокая утомляемость, низкая умственная работоспособность, то такого ребенка условно относим к вариативному образовательному маршруту *для учащихся с ослабленным здоровьем*.

Если у ребенка выявлен стойкий интерес к определенной деятельности или области знаний, наличие способностей к данной деятельности, высокая мотивация к данной деятельности, то этого ребенка условно относим к вариативному образовательному маршруту *для учащихся со специальными способностями*.

Изучая особенности личностного развития детей различных вариативных образовательных маршрутов, мы пришли к выводу, что у детей одного и того же маршрута обнаруживаются сходные проблемы и трудности в личностном развитии.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были выявлены психолого-педагогические проблемы, требующие разрешения в рамках конкретного образовательного маршрута.

Для учащихся с опережающими темпами развития свойственны: возможная мотивационная незрелость; неумение выбрать адекватные способы творческой самореализации; несформированность коммуникативных умений, недостаточный уровень саморефлексии.

Для учащихся с ослабленным здоровьем характерны: соматическая ослабленность, повышенная утомляемость, сниженная работоспособность; неумение преодолевать трудности, подчинять своё поведение определенным задачам; неорганизованность деятельности; несформированность коммуникативных умений.

У учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении проявляются: снижение интереса к учению, низкая учебная мотивация; несформированность учебной деятельности; педагогическая запущенность; низкий уровень умственного развития.

Для учащихся со специальными способностями характерны: повышенная эмоциональность и недостаточный уровень саморегуляции; трудности в сфере общения, высокая конфликтность; снижение интереса к учению, низкая учебная мотивация; сниженный интерес к другим видам деятельности, кроме связанной со специальными способностями.

Выявленные проблемы и трудности учащихся каждого вариативного маршрута позволяют сформулировать задачи психолого-педагогического обеспечения: предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (преодоление учебных трудностей, проблем с выбором образовательного маршрута, нарушений эмоционально-волевой сферы, трудностей во взаимоотношениях со сверстниками, учителями, родителями); психологическое сопровождение вариативных образовательных программ; развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов.

Нам видится несколько возможностей для организации психологической работы по обеспечению вариативных образовательных маршрутов.

1. *Организация специальной развивающей работы с учащимися*, направленной на формирование их психологических умений и способностей – интеллектуальных, организационно-деятельностных, рефлексивных, коммуникативных, – без которых не начать продуктивной проектной деятельности в рамках образовательного маршрута.

2. *Организация специальной обучающей работы с педагогами по развитию их психолого-педагогической компетентности.* Психологу необходимо сформировать у педагогов психологическую готовность к проектированию учебного процесса в рамках конкретного образовательного маршрута.

Психологическое обеспечение деятельности педагогов в рамках вариативного образовательного маршрута для учащихся с опережающими темпами развития осуществляется в следующих формах: проведение научно-методического семинара «Анализ педагогических технологий, применяемых в работе с учащимися с опережающим темпом развития»; организация методической работы, направленной на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников; групповые и индивидуальные консультации по выработке единого подхода и единой системы требований к учащимся с опережающим развитием со стороны различных педагогов, работающих с классом; проведение психологической экспертизы условий обучения и развития, учебно-методического материала, самого учебного процесса; повышение психологической компетентности педагогов посредством лекций, семинаров, тренингов; создание экспериментальных учебных программ.

В рамках вариативного образовательного маршрута для учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении педагогом-психологом реализовывались следующие программы: в начальной школе – «Про жителей ладошек, хвастливую чашку и трусливую карамельку» (А. Бачурина); «Вместе весело играть!» (Л. Уфимцева, Т. Окладникова); «Развитие учебно-познавательных мотивов младших школьников» (Г. Семенова); развивающие игры «Стрижи, орлы и соколы» (С. Демин) и «Волшебные колпачки» (С. Огурцова, А. Романова); в основной школе – «Ничейная территория» (М. Королёва); в средней школе – тренинг «Мотивация успеха или избегание неудач?», «Скованные одной цепью».

Модель психологического обеспечения вариативного маршрута для учащихся с ослабленным здоровьем включает в себя проведение научно-мето-

дического семинара «Анализ педагогических технологий, применяемых в работе с учащимися с ослабленным здоровьем», педагогических советов по проблеме сохранения и укрепления здоровья учащихся; организация методической работы педагогов, направленной на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников с ослабленным здоровьем.

Психолого-педагогическое обеспечение вариативного образовательного маршрута для одаренных учащихся со специальными способностями предполагало реализацию следующих программ: в начальной школе – развитие творческого потенциала личности учащихся начальной школы (Е. Яковлева); в основной школе – «Развитие исследовательской и творческой активности» (Н. Е. Водопьянова, В. А. Свидлова); в средней школе – «Школа лидерского искусства» (элементы психологического тренинга развития лидерских качеств у старшеклассников).

Эффективность внедрения вариативных образовательных маршрутов учащихся в практику школы (март 2006 года – январь 2009 года) и успешность их психолого-педагогического сопровождения были доказаны в нашем исследовании полученными результатами.

Позитивная динамика в интеллектуальном и личностном развитии была зафиксирована у учащихся всех четырёх вариативных маршрутов.

Результативность психолого-педагогического обеспечения вариативного образовательного маршрута для учащихся с опережающими темпами развития определялась по изменениям в уровне интеллектуального развития учащихся, их потенциальных способностей, креативности, уровне сформированности учебной мотивации и мотивации стремления к достижениям, проявлении субъектности в образовательном процессе (табл. 1).

Таблица 1

Динамика личностного развития учащихся с опережающими темпами развития

Диагностические показатели	Уровни развития	2006		2009	
		чел.	%	чел.	%
Интеллектуальное развитие	высокий	10	55,6	12	66,7
	средний	8	44,4	6	33,3
	низкий	—	—	—	—
Креативность	высокий	11	61,1	12	66,7
	средний	7	38,9	6	33,3
	низкий	—	—	—	—
Субъектность в образовательном процессе	высокий	3	16,7	4	22,2
	средний	10	55,6	14	77,8
	низкий	5	27,7	—	—
Сформированность учебной мотивации	высокий	3	16,7	5	27,7
	средний	10	55,6	10	55,6
	низкий	5	27,7	3	16,7

Анализ результатов психолого-педагогического обеспечения вариативного образовательного маршрута **для учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении** проводили по следующим показателям: динамика в уровне интеллектуального развития, в эмоциональном отношении к учению и школьной мотивации, уровень школьной тревожности, характер локуса контроля (экстернальность – интернальность) (табл. 2).

Таблица 2

Динамика личностного развития учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении

Диагностические показатели	Уровни развития	2006		2008	
		чел.	%	чел.	%
Сформированность учебной мотивации	высокий	–	–	2	7,7
	средний	1	3,9	13	50
	низкий	25	96,1	11	42,3
Интеллектуальное развитие	высокий	–	–	–	–
	средний	3	11,6	11	42,3
	низкий	18	69,2	14	53,8
	очень низкий	5	19,2	1	3,9
Тревожность	высокий	11	42,3	4	15,4
	средний	9	34,6	21	80,7
	низкий	6	23,1	1	3,9
Локус контроля (экстернальность – интернальность)	внешний	14	53,8	7	26,9
	неопределенный	12	46,2	16	61,5
	внутренний	–	–	3	11,6

При определении результативности психолого-педагогического обеспечения вариативного образовательного маршрута **для учащихся с ослабленным здоровьем** исследовались уровень физического развития учащихся, утомляемость, умственная работоспособность, внимание, тревожность, самооценка и сформированность субъектности в образовательном процессе (табл. 3).

При определении результативности психолого-педагогического обеспечения вариативного образовательного маршрута **для одаренных учащихся со специальными способностями** исследовались учебная мотивация и эмоциональное отношение к учению, школьная и личностная тревожность, познавательная активность и стремление к достижениям (табл. 4).

Таблица 3

Динамика личностного развития учащихся с ослабленным здоровьем

Диагностические показатели	Уровни развития	2006		2008	
		чел.	%	чел.	%
Утомляемость	часто болеющие	24	80	23	76
	имеющие хронические заболевания	6	20	4	13
Умственная работоспособность	высокий	–	–	–	–
	средний	12	40	16	53,3
	низкий	11	36,7	9	30
	очень низкий	7	23,3	5	16,7
Тревожность	высокий	21	70	7	23,3
	средний	9	30	21	70
	низкий	–	–	2	6,7
Самооценка	завышенная	13	43,3	6	20
	адекватная	8	26,7	20	66,7
	заниженная	9	30	4	13,3
Субъектность в образовательном процессе	высокий	6	20	15	50
	средний	13	43,3	15	50
	низкий	11	36,6	–	–

Таблица 4

Динамика личностного развития одаренных учащихся со специальными способностями

Диагностические показатели	Уровни развития	2006		2008	
		чел.	%	чел.	%
Сформированность мотивации стремления к достижениям	высокий	7	28	11	44
	средний	8	32	11	44
	низкий	10	40	3	12
Тревожность	высокий	6	24	2	8
	средний	9	36	15	60
	низкий	10	40	8	32
Познавательная активность	высокий	5	20	10	4
	средний	12	48	12	48
	низкий	8	32	3	12

Таким образом, организация вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе позволит им реализовать свои образовательные запросы и возможности, осознать свою ответственность за успех /неуспех в

учебной деятельности, научит максимально использовать различные способы самореализации.

Библиографический список

1. **Беспалько В. П.** Персонифицированное образование [Текст] / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12-17.
2. **Каменский, А. М.** Индивидуальное развитие личности ребенка в условиях общеобразовательной школы [Текст] / А. М. Каменский, Э. Ю. Смирнова // Школьные технологии. – 2000. – № 3.
3. **Лукьянова, М. И.** Вариативный образовательный маршрут [Текст] / М. И. Лукьянова, И. В. Перкокуева // Учитель. – 2007. – № 1. – С. 9–11.
4. **Реализация** вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе [Текст]: методическое пособие / М. И. Лукьянова [и др.] – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 80 с.
5. **Цой, О. Н.** Индивидуальные образовательные траектории учащихся как условие их творческой самореализации [Текст] / О. Н. Цой, О. Ю. Проценко, А. В. Хуторской // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент: Сборник научных трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М.: ПОСО РАО, 1999. – С. 285–291.
6. **Таранова, М. В.** Содержание и структура учебной деятельности учащихся с позиций естественнонаучного системного подхода [Текст] / М. В. Таранова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 275–283.
7. **Кузеванова, Е. В.** Интеграция учебных дисциплин в начальном образовании [Текст] / Е. В. Кузеванова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 286–292.
8. **Чернобабова, К. В.** Информационно-коммуникационные технологии в проектной деятельности учащихся [Текст] / К. В. Чернобабова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 361–371.
9. **Джинчвелашвили, И. Т.** Развитие учебной мотивации школьников в условиях дополнительного образования [Текст] / И. Т. Джинчвелашвили // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 339–344.
10. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.
11. **Болотова, М. И.** Со-бытие как основа воспитательного пространства детско-взрослой общности [Текст] / М. И. Болотова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 318–327.
12. **Петунин, О. В.** Проблема активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе в отечественной педагогике [Текст] / О. В. Петунин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 352–361.

УДК 372.881.161.1

Лукьянченко Ирина Васильевна

Учитель русского языка и литературы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения, irlukyanchenko@yandex.ru, Новокузнецк

«БИЛЕТ» В СВЕТСКОЕ ОБЩЕСТВО

Lukyanchenko Irina Vasilevna

Teacher of the Russian Language and the literature at the Center of medical pedagogics and Differentiated Training, irlukyanchenko@yandex.ru, Novokuznetsk

«TICKET» TO HIGH SOCIETY

Одна из задач национального проекта в сфере образования – повышение конкурентности и социальной мобильности выпускников общеобразовательной и профессиональной школы. Сегодня для успешной социализации в обществе недостаточно академических знаний в отдельных областях науки, необходимо также владение *коммуникативной культурой*. Коммуникабельный человек способен легко адаптироваться на рынке труда, установить контакт и найти взаимопонимание с незнакомыми людьми, так как наиболее востребованными являются профессии, связанные с экономикой, предпринимательством, торговлей, т. е. с теми специальностями, успех которых зависит от умения *установить, развить и поддержать коммуникативные отношения*. Умелое деловое общение в сочетании с неофициальным во многом определяет успех деятельности. В ситуации непринужденного полуофициального общения легче завязать полезные знакомства, расширить и углубить уже имеющиеся контакты, обменяться взглядами и мнениями. Социализация с помощью речи на высших уровнях профессиональной иерархии позволяет говорить об эффективном *светском общении*, соответствующем требованиям, принятым в *культурном, образованном обществе*.

В настоящее время все еще бытует мнение, что светское общество, а следовательно и светское общение, возможны только в среде аристократов, имеющих благородное происхождение, отличающихся стилем жизни, манерой поведения, внешним обликом. Естественно, в современной России нет собственно «света», титулованных особ, однако в связи с изменившейся социокультурной ситуацией произошла переоценка *значимых* качеств личности. Главными стали те свойства, которые образуют индивидуальность человека, создают возможность реализовать себя в разных сферах общественной жизни, проявлять профессиональную и коммуникативную компетентность.

Для современного светского человека важен не столько предписанный статус (происхождение) и даже не столько богатство само по себе, сколько

личностные достижения, способности, высокий профессионализм, сочетающиеся с соблюдением т. н. «хорошего тона».

Социальное расслоение общества привело к появлению современной элиты, особого социального класса, людей публичных, образованных, талантливых, обладающих хорошими манерами, занимающих высокое положение в обществе. Общественное мнение склонно относить их к новому «свету». В то же время в этом социальном явлении выделяется группа людей, изначально принадлежащая к более низкой ступени, которая пытается приобщиться к элитарной культуре и закрепиться в ней. Как показывает практика, общение малознакомых людей зачастую вызывает серьезные трудности: человек замыкается, затрудняется говорить искренно, не может сформулировать точку зрения. Времяпрепровождение, организуемое на светских приемах, оставаясь непосредственным инструментом самоутверждения и карьеры, напротив, предполагает одновременно получение удовольствия от общения, дает возможность отдохнуть, снять эмоциональное и интеллектуальное напряжение.

Анализ литературоведческих источников (В. Э. Вацуро, В. О. Ключевского, Н. И. Костомарова, Е. В. Лаврентьевой, Ю. М. Лотмана, А. Мартен-Фюжье, О. С. Муравьевой и др.), воспоминаний, биографических очерков, дневниковых записей (А. Бенуа, В. П. Вяземского, А. С. Пушкина, А. Ф. Тютчевой и др.), художественных произведений (А. Белякова, О. Пономаревой, Л. Н. Толстого, И. С. Тургенева и др.), а также сборников правил и советов XIX в. («Светский человек или руководство к познанию светских приличий и правил общежития, принятых хорошим обществом (1855) и др.) показал, что традиции проведения светских приемов (следовательно, и социально престижное общение) уходят своими корнями в глубокую древность. В XVI–XVII вв. правила поведения и общения во время пира, большого званого обеда определялись «Домостроем». Введение в начале XVIII в. Петром I ассамблей кардинально изменили представления дворян о культуре совместного времяпрепровождения: чтобы иметь успех в свете, им пришлось осваивать умение непринужденно поддерживать разговор, быть интересным собеседником и изобретательным хозяином большого приема гостей. Помогало им в этом руководство по этикету «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов».

Начало XIX в. характеризуется появлением «света», «светского общества», развитием культуры общения, проведением различных приемов: балов, маскарадов, раутов и др. *Светский прием* понимается как форма проведения каких – либо официальных мероприятий, как регламентированная церемония, в которой главным является соблюдение особого порядка организации и проведения: состав и особенно изысканный внешний вид участников, порядок проведения приема. Наиболее распространенной формой интеллектуальной жизни этого периода были *гостиные и салоны*, для которых характерны дружеское общение, игра в домашних спектаклях, музици-

рование. Они проходили по определенному сценарию с присутствием приглашенной знаменитости, обсуждением вопросов литературы и искусства, в них культивировалась «наука салонной болтовни», которая заключалась в умении «переходить от предмета к предмету» «с легкостью, с приятностью» [3, с. 202].

К вырождению салонной жизни (II п. XIX в.) привела, прежде всего, революция 1917 г., уничтожившая дворянство как класс, а вместе с ним быт и светский этикет. В 90-е годы XX в. экономические преобразования (расслоение общества, появление богатых и состоятельных людей, изменение приоритетов в бизнесе) приводят к появлению *элиты* общества, возрождению форм светского общения: возникает «высокая» интеллигентская культура, развивающая историческую традицию русской национальной элитарной культуры, имеющая четко очерченные границы знаний, норм, ценностей. Представители высшего общества устраивают *церемонии и приемы*, проводят *презентации*, общению способствуют *маскарады, салоны, балы, премьеры и вернисажи*. Участие в светских приемах является продолжением служебной деятельности бизнесменов, государственных деятелей, издателей и редакторов ведущих журналов и газет, художников, артистов, музыкантов и др., т. е. доступ в «свет» открыт любому, кто отличился в какой – либо сфере.

Историко-литературный обзор позволил сформулировать ключевые определения: под *светом* подразумевается круг лиц, принадлежащих к привилегированным классам, характеризующийся известностью и роскошью; *светское общество* – это избранное общество, отличающееся едиными свойствами личности (утонченностью, обходительностью, любезностью манер, искусством такта и образом жизни); это особое социокультурное пространство, в котором предполагается строгое соблюдение установленных *правил поведения, моделей общения*.

В современном обществе *светскость* ассоциируется не с происхождением человека, а уровнем его успешности в обществе, способностью проявить себя, поэтому наименование «светский человек», безусловно, следует отличать от наименований, подразумевающих сословную принадлежность или привилегированность высшего сословия, таких, как «дворянин», «аристократ». Это понятие гораздо шире и является, прежде всего, *нравственной* категорией.

Светские люди – самая культурная и образованная часть русского общества, люди, обладающие талантом, владеющие нормами этикетного поведения, выполняющие функцию ориентира, образца высоких нравственных качеств. При этом понятие «светский человек» является *общественной* категорией – подразумевает его принадлежность к определенному привилегированному кругу лиц, соответствие требованиям света: общепринятым нормам поведения, в том числе речевого. Связано это, прежде всего, с созданием *элитарного имиджа*, образа, который человек для себя специально выбирает и сознательно поддерживает, исполь-

зую для достижения тех или иных целей в жизни. С этой точки зрения, имидж – это «долговременная инициативная коммуникативная роль» [8, с. 100]

Многие ученые (О. А. Баева, И. Н. Кузнецов, А. П. Панфилова, И. А. Стернин, Г. М. Шеламова и др.) выделяют три основные составляющие имиджа, в том числе элитарного: 1) *внешний*: имидж должен обеспечивать такое восприятие личности, которое в наибольшей степени способствовало бы достижению поставленных целей. Он связан с понятием стиля одежды, внешнего вида: на светском приеме человек обязан выглядеть в соответствии с установленным dress-code; 2) *поведенческий*: проявляется в действиях и характере человека. Так, благоприятный поведенческий имидж светского человека формируется вследствие регулярного посещения светских мероприятий и включает такие качества, как целеустремленность, профессиональная компетентность, эмпатия, инициативность, успешность и т. д.; 3) *коммуникативный*: общительность, внимание к словам собеседника, умение слушать, соблюдение норм речевого этикета и т. д. Наличие трех составляющих элитарного имиджа, высокая степень освоенности позволяет вести себя естественно в ситуации светского общения, соответственно принятым нормам. Понятие элитарного имиджа является ключевым в характеристике *светского общения*, ритуальной беседы, которую этикет предписывает вести людям в роли только что представленных друг другу либо в ситуациях, когда они выступают в роли официальных участников светского мероприятия.

Светский прием – это не только форма проведения каких-либо официальных мероприятий, но и одна из *жанровых форм* элитарного общения, интенцией которого является организация коммуникативного взаимодействия между участниками в полуофициальной обстановке, «фиксация успеха и выражение сопричастности общей идее» [2, с. 12].

Анализ работ, рассматривающих проблему речевых жанров и их признаков (М. М. Бахтин, В. В. Дементьев, К. А. Долинин, К. Ф. Седов, М. Ю. Федосюк, Т. В. Шмелева и др.), а также образцы показывают, что это развернутый, *крупноформатный жанр (гипержанр)*, понимаемый как «речевая форма, которая сопровождает социально-коммуникативные ситуации, объединяющие в своем составе несколько жанров» [1, с. 162]. Он состоит из жанров-миниатюр (приглашение, приветствие, представление, светская беседа, комплимент, речь к подарку, прощальные и напутственные речи и др.), выстроенных по особому *ритуалу*. В соответствии с научной позицией Т. В. Шмелевой, светский прием является *этикетным/перформативным* речевым жанром, цель которого – осуществление социального поступка, предусмотренного этикетом данного общества [9, с. 92].

На основе лингвистических исследований В. В. Дементьева, Т. А. Милехиной, К. Ф. Седова, О. Б. Сиротининой, И. А. Стернина и др., а также образцов, взятых из художественных произведений, фильмов и реальной речевой практики, мы выявили, что речь, используемая на светс-

ком приеме, сохраняет все особенности устной разговорной: избыточность, экономию, перебивы (самоперебивы), использование несловесных средств общения (громкости, гибкости голоса, жестов, мимики и т. д.). Однако представители светского общества должны обладать *элитарной речевой культурой*: не только знанием и владением ортологическими и функционально-стилевыми нормами, но и навыками «самоконтроля речи, отсутствием самоуверенности, уважением к собеседнику, партнеру и вообще к людям, тягой ко всем знаниям, к искусству, литературе в их лучших проявлениях». [7, с. 224]. Следует отметить, что светское общение характеризуется строгой регламентированностью тематики беседы (разговор на общие темы, избегание тем – табу), выбора языковых (соблюдение норм речевого этикета, некатегоричность высказывания), пантомимических (отсутствие ярко выраженных реакций) и ритмико-интонационных средств (спокойный темп, негромкий голос); времени (непродолжительность общения с одним гостем).

Анализ наблюдений за публичным поведением политиков, деятелей культуры, представителей шоу-бизнеса и др. позволяет сделать вывод, что ново-явленному светскому человеку не хватает не только знаний из области этикета, в том числе речевого, но и специальных коммуникативно-социальных умений. Это определяет потребность в специальном обучении светскому общению как в условиях школьного речевого образования, так и в вузовской системе подготовки будущей социальной элиты.

Для формирования основ элитарной речевой культуры необходимо определить, какими сведениями о светском приеме и особенностях светского общения располагают современные школьники и студенты. Для получения более объективных данных исследования нами была сформирована группа респондентов (297 человек) на базе разных учебных заведений. Его участниками стали учащиеся старших классов общеобразовательных школ, I курса профессионального училища и торгово-экономического техникума, студенты II, III курсов Кузбасской государственной педагогической академии г. Новокузнецка. В анкету были включены две группы заданий: первая позволяла выявить *уровень знаний* учащихся и студентов об особенностях организации и проведения светского приема, вторая – определить *уровень коммуникативной культуры*. Включение практических заданий было обусловлено следующим фактором. Анализ школьной программы по русскому языку показал, что учащиеся на уроках знакомятся с формулами речевого этикета (обращение, повелительное наклонение, просьба, извинение и др.), которые являются неотъемлемой частью светского этикета, учатся вести себя в официальной ситуации в соответствии с правилами, регламентированными этикой. В связи с этим мы предположили, что, заканчивая курс обучения, школьники имеют определенный круг знаний, нам важно было узнать уровень *сформированности коммуникативных умений*.

Обобщенные итоги констатирующего эксперимента¹ (см. таблицу) позволили сделать следующие выводы². Во-первых, исследуемая категория современных молодых людей показала востребованность знаний и умений,

Сопоставительный анализ результатов анкетирования школьников и студентов

Варианты ответов	Учащиеся				Студенты			Итого
	Шко- ла	Гимна- зия	Лицей	ПУ	Техни- кум	Вуз (дн.)	Вуз (заоч.)	Учащиеся/ Студенты
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Вопрос 1. Какой человек, по вашему мнению, является светским? Кого из известных людей можно отнести к этой группе лиц?								
Публичный («посещают светские мероприятия», «постоянно мелькает на экране»)	57,6	76,4	47	27,2	19,3	36,1	27	52,1/27,5
Воспитанный («с безупречными манерами», «знающий правила поведения в обществе»)	7,7	17,6	17,6	27,2	58	46,8	51,3	17,5/52
Светские люди:								
К. Собчак	81,3	81,3	56	50	41,6	25	23	
Вопрос 2. Какие мероприятия называют светскими? Подберите синонимы к понятию «светский прием»								
Торжественный прием, где собираются представители высшего общества для отдыха и решения деловых вопросов	16,7	75	72,5	25	47	71	52,2	47,3/56,7
Синонимами понятия «светский прием» являются:								
Вечеринка	46,2	61,9	14,3	50	20	4,3	4,5	43,1/9,6

¹ В таблице «Сопоставительный анализ результатов анкетирования школьников и студентов» приводятся наиболее типичные ответы респондентов на вопросы анкеты, которые, по нашему мнению, в большей степени демонстрируют уровень их готовности к практическому обучению (жирным шрифтом выделены ответы, набравшие максимальное количество процентов). В творческом задании (тринадцатый пункт) необходимо составить позитивный диалог, используя фрагмент начала беседы на открытии выставки между незнакомыми людьми.

² При подсчете результатов учитывался выбор респондентами нескольких вариантов ответов.

Вопрос 3. Участвовал ли ты в светских мероприятиях? Где? По какому поводу? Чем запомнилось?								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Участвовали	17,9	19,2	33,3	30	5,6	18,9	13	25,1 / 12,5
Светское мероприятие запомнилось:								
Гости («культурные», «образованные», «связаны общими интересами»)	33,3		50				75	20,8/25
Организация («торжественность», «масштабность», «продуманность»)		50	50			45	75	25/40
Вопрос 4. Продолжите определение: «Светский прием – это...», «Светская беседа – это...»								
Корпоративная вечеринка, тусовка, званый вечер, вечеринка	22,2	66,7	15	88,9	5,9	2,6	12,6	48,2/6,9
Светская беседа – это...								
Беседа на конкретные темы («политика, «экономика» и др.)	70,7	47,6	5,6	66,6	16,7	14,3	4,3	47,6/11,8
Вопрос 5. Представители каких профессий, на ваш взгляд, наиболее часто посещают светские мероприятия?								
Представители шоу – бизнеса (певцы, музыканты, продюсеры, композиторы и др.)	61,2	92,3	92,8	90,9	50	62,7	61,1	84,3/57,9
Вопрос 8. Хотите ли вы приобрести качества светского человека? Что для этого необходимо?								
Да	40	50	54,3	43,8	72,2	80	53,6	47/68,6
Чтобы стать светским человеком, необходимо								
Повысить культуру поведения («приобрести хорошие манеры», «освоить нормы этикета и хорошо владеть ими»)		21,7	46,2		23,1	32,5	26,7	17/27,4

Вопрос 10. Какие трудности возникают или могут возникнуть у участников светского приема?								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Отсутствие навыков культуры поведения («незнание правил хорошего тона», «неумение преподнести себя в выгодном свете»)	31,3	77	37,8	42,9	25	67,8	42,8	47,2/45,2
Вопрос 11. От чего зависит успех приема?								
Подбора гостей (взаимопонимания между ними, культуры, настроения)	71,4	58,8	68,6	75	75	100	75,8	68,5/83,6
Вопрос 13. Продолжите диалог, позволяющий установить доброжелательные отношения.								
Диалог состоит из 1–2 реплик	39,3	30,8	8,3	15	2,8	28,3	30,8	23,4/20,6

связанных с поведением и общением в неофициальной обстановке светских мероприятий. По их мнению, такой вид общения позволяет не только достичь успехов в профессиональной деятельности, добиться продвижения по карьерной лестнице, но и способствует личностным достижениям. Во-вторых, коммуникативная культура их невысока, большинство опрошенных слабо ориентируются в данной области знаний, что доказывает предположение об отсутствии реальной практики. В-третьих, используя для анкетирования группы, различающиеся возрастом, образованием, видом образовательного учреждения, социальным положением, мы выявили, что все группы респондентов характеризует недостаточно четкое представление об основных понятиях светского приема, отсутствие знаний об особенностях светских мероприятий, а также готовность приобрести необходимые знания и умения.

Одной из причин несформированности у них коммуникативной культуры, на наш взгляд, является отсутствие в системе школьного и вузовского образования специального обучения данному жанру, анкетизируемые при выполнении практических заданий использовали чужой коммуникативный опыт из сериалов, популярных в подростковой и студенческо-молодежной среде произведений таких авторов, как О. Робски, К. Собчак, С. Минаев и др.

Речевая культура, востребованная в элитарном обществе, может быть сформирована в рамках элективного курса для старшеклассников «Выходим в свет»: коммуникативные основы светского общения». Его содержание, последовательность изучения, опорные понятия, формируемые теорети-

ческие знания и практические умения составили результаты исследований в области психологии, педагогики, лингвистики языка, риторики, теории и методики обучения русскому языку и др., а также данные, полученные при анкетировании и во время наблюдений за реальной речевой практикой учащихся.

Традиционно теория и методика обучения русскому языку литературы (В. В. Бабайцева, М. Т. Баранов, Г. А. Богданова, Н. Е. Богуславская, Л. А. Лазарева, Т. А. Ладыженская и др.) рекомендует формировать коммуникативную культуру, востребованную в светском обществе, через рассмотрение на уроках вопросов, связанных с характеристикой специфики понятий: официальное – неофициальное общение и этикетно – церемониальных жанров приветствия, благодарности, прощания, приглашения и пр. Очевидно, чтобы научить школьников манерам, принятым в светском общении, недостаточно использовать известные в методике развития речи приемы и средства обучения (беседу, анализ образца и др.). Эти, безусловно, уместные на уроке «помощники» учителя, не позволяют дать цельное представление об особенностях светского времяпрепровождения и приобрести коммуникативные умения, необходимые для общения в неофициальной обстановке светского приема. Поэтому в ходе обучения мы обращаем внимание на *общезначимые коммуникативные умения* (соблюдение речевого этикета, максимы вежливости и т. п.) и формируем *специальные коммуникативно-жанровые умения* (речевое поведение во время светской беседы, пантомимические и ритмико – интонационные особенности произнесения поздравительных и застольных речей и т. п.), помогающие подготовить и осуществить светский прием.

В связи с тем, что при обучении эффективному общению большая часть времени уделяется практике, особое место занимают специфические *методы и приемы* работы: 1) *риторический анализ* устных и письменных текстов (предполагает обсуждение компонентов речевой ситуации, а также выявление, в какой мере говорящему удалось решить свою коммуникативную задачу); 2) *риторические задачи* (проблемная задача, которая требует от ученика некоторого речевого действия, направленного на создание высказывания, основанного на описании значимых компонентов речевой ситуации в условиях, когда коммуникант не обладает способом решения этой задачи); 3) *риторические игры* (педагогически организованная в заданной учебной ситуации совместная интеллектуально-речевая деятельность учителя и учащихся, в процессе которой выявляются особенности речевого поведения детей и формируются коммуникативные умения) [4; 5].

Логика занятий строится с учетом их тематики: от формирования представлений о светском обществе, светском человеке к формированию основ элитарной коммуникативной культуры (9 практических занятий и ролевая игра «Мой первый выход в свет» с последующим риторическим анализом). Старшеклассникам во время занятий необходимо показать *особенности организации* и проведения светских мероприятий, раскрыть *качества*, кото-

рыми должен обладать светский человек, выявить особенности *светской беседы*, показать многообразие формул *речевого этикета* и обучить созданию и использованию в речи этикетных формул общения через выполнение различных групп *коммуникативных заданий*.

Задания *аналитического* характера (например, анализ текста – образца светского общения, сопоставление позитивных и негативных образцов) сформируют особую группу умений. Они позволят ученикам оценивать свое и чужое речевое поведение, заблаговременно корректировать его, предупреждая тем самым коммуникативные промахи, а впоследствии – неудачи. Так, на одном из занятий (*«Всегда ли человек властен войти в хорошее общество? Человек способный, достойный и хорошо воспитанный всюду проложит себе дорогу»* (Честерфилд) учащимся после просмотра и анализа фрагментов романа «Евгений Онегин» и х/ф (сцена «Встреча Онегина и Татьяны на балу», реж. Л. Тайлер) предлагаются вопросы для беседы: Являются ли представленные герои светскими людьми? Что отличает их с точки зрения общей и речевой культуры? Какие требования предъявлялись к светскому общению в эпоху Пушкина? *Аналитико-конструктивные* задания направлены не только на критическую оценку предложенного варианта поведения, но и на поиск и использование более уместных средств общения (вербальных, паралингвистических). Например, на занятии *«Без принуждения в разговоре коснуться до всего слегка...»* (А. С. Пушкин) школьникам предлагается задание: после просмотра фрагментов х/ф *«Служебный роман»* (сцена «Новосельцев и Калугина на вечере у Самохвалова», реж. Э. Рязанов) и *«Москва слезам не верит»* (сцена «Вечеринка в доме профессора», реж. В. Меньшов) провести *сопоставительный* анализ: Где происходит беседа? Кто и о чем беседует? Какие коммуникативные ошибки допущены героями? Кто является коммуникативным лидером? Каковы цели каждого из них? Охарактеризуйте их речевое поведение. *Конструктивные* (творческие) задания предполагают создание собственных текстов и креативного использования их в речевой коммуникации в типичных для светского общения ситуациях. Так, на занятии *«Бывало, он еще в постели: к нему записочки несут...»* (А. С. Пушкин) учащиеся создают приглашение на светский прием и ответ на него; в результате изучения темы *«Примите наши поздравленья ...»* ими создаются и произносятся поздравительные речи и т. п.

При отборе и использовании *дидактических средств* обучения мы учитывали следующие *критерии*: а) *психологический*: отобранные для анализа и других заданий тексты и видеообразцы должны ясно выражать предмет речи (легко узнаваемые типы героев и ситуации, использование прямых тактик передачи информации и т. д.), иметь четкие переходы от одной смысловой части к другой, смысловую завершенность частей, выражать зависимость лексико-грамматических показателей. Учитывается также временной регламент, в течение которого поддерживается высокая активность внимания учащихся; б) *методический*: использование средств должно быть методически целесообразным и уместным (соответствовать содержанию про-

граммы обучения в тематическом отношении, способствовать формированию необходимых умений); в) *эстетический*: образцы должны вызывать ментально-эмоциональные реакции (пользоваться широкой популярностью, обладать высокими художественными достоинствами). Отобранные средства обучения должны помочь школьникам определить жанровые особенности светского приема, особенности подготовки и последовательность его проведения, а также сформировать специфические коммуникативно-жанровые умения.

В дидактическую базу электива включаются *видеообразцы* из классических и современных художественных фильмов («Война и мир», «Титаник», «Горе от ума» и др.) и реальной речевой практики, ярко и доступно отражающие основной предмет изучения; *тексты-образцы* (из произведений Л. Н. Толстого, И. С. Тургенева, А. Малахова, Т. Устиновой и др.), *фрагменты* из публицистических и других изданий; *раздаточный материал* с типичными языковыми конструкциями, характерными для микрожанров светского приема; *иллюстративный графический материал* (таблицы, схемы, памятки) и др. При всем многообразии средств обучения первостепенное значение приобретают фильмы и *видеофрагменты*, поскольку они «демонстрируют ситуацию общения в целом и могут быть проанализированы с разных точек зрения» [6, с. 231]. Такая дидактическая база вводится в урок с помощью *проблемного или репродуктивного слова* преподавателя, дидактической *беседы* (репродуктивной, эвристической), заполнения обобщающих *таблиц, схем; создания и анализа памяток* и т. д.

Приведем *краткое содержание* основных разделов элективного курса «Выходим в свет»: коммуникативные основы светского общения» (20 час.)³ **Раздел 1.** «Нет иного хорошего общества, кроме хорошего» (А. С. Пушкин): ключевые понятия элективного курса: свет, светское общество, светское общение, светский человек. *Цель*: сформировать у школьников представление об особенностях коммуникативной культуры светского человека. **Раздел 2.** «Имеем честь покорнейше просить Вас пожаловать ...»: содержание подготовки к элитарному общению во время светского приема. *Цель*: сформировать представление о приглашении на прием и ответе на него, научить создавать эти жанры. **Раздел 3.** «Язык гостиных – нечто вроде птичьего щебетанья» (Ф. В. Булгарин): коммуникативная ситуация светского общения. *Цель*: сформировать умения анализировать речевую ситуацию элитарного приема, организовывать и осуществлять элитарное общение в условиях приема – ролевой игры. **Раздел 4.** «Кончен бал, погасли свечи»: правила общения после светского приема. *Цель*: сформировать умения, необходимые для эффективного речевого общения на заключительном этапе приема. **Раздел 5.** «Свет решил, что он умен и очень мил» (А. С. Пушкин): подготовка и проведение ролевой игры. *Цель*: сформировать у школьников

³ Предлагаемый курс (9 практических занятий и ролевая игра) допускает вариативность в зависимости от особенностей учащихся: наличия мотивационной базы, уровня знаний, сформированности коммуникативных умений и т. п. Педагог может сокращать или увеличивать количество учебных занятий.

1) представление о комплексном характере речевого поведения в ситуации элитарного (светского) общения; 2) умения объединять микрожанры светского приема в единую жанровую форму светского мероприятия с учетом его цели, повода, участников, экстралингвистических особенностей организации и проведения; 3) умение контролировать и корректировать все уровни общения: пантомимический, ритмико-интонационный, языковой.

Предложенная программа была апробирована на занятиях по вузовскому курсу «Частная риторика» в группах студентов II курса очного обучения факультета русского языка и литературы Кузбасской государственной педагогической академии (94 человека). При выборе этих групп студентов мы руководствовались тем, что, *во-первых*, они уже овладели знаниями об основных риторических понятиях (текст, речевой жанр и др.), базовыми коммуникативно-речевыми умениями, необходимыми для анализа, редактирования и создания текстов в определенном речевом жанре; *во-вторых*, именно учитель несет знания школьникам, формирует культуру общения, культуру поведения; *в-третьих*, более 80% студентов, согласно данным анкетирования, выразили желание овладеть основами элитарного общения.

Методическая модель была реализована в ходе *формирующего* (обучающего) эксперимента и включала в себя аудиторные занятия (8 часов), ролевую игру и риторический анализ (2 часа)⁴. *Общая цель* занятий состояла в том, чтобы сформировать опорные умения готовить и проводить светский прием в реальной речевой практике. Итоговое занятие было организовано в виде риторической игры «*Мой первый выход в свет*». Выбор данного метода связан с тем, что коммуникативная игра используется для формирования риторических умений, позволяет проявить активность, инициативность, лидерские способности, располагает к продуктивному усвоению материала, повышает интерес к предмету изучения.

Для проведения итогового занятия мы выбрали такой вид приема, как *юбилей школы* с последующим банкетом. При выборе повода мероприятия мы руководствовались тем, что он предусматривает соблюдение всех этапов светского приема и использование ключевых жанров-миниатюр; позволяет сочетать светский и деловой характер мероприятия; является актуальным для студентов педагогической академии, будущих работников системы образования.

Анализ и оценка работы всех участников риторической игры осуществлялись по *критериям*, позволяющим оценить созданные студентами высказывания и определить, насколько сформированы их общекоммуникативные и специальные умения:

- 1) *соответствие жанрообразующим факторам* светского приема:
 - а) интенции (характер доминирующей цели и дополнительных задач);
 - б) коммуникантов (образ адресата и адресанта);
 - в) места и характера отношений (сфера употребления жанра);

⁴ Нами были отобраны темы, являющиеся ключевыми в формировании элитарной коммуникативной культуры, и требующие обязательного изучения.

г) структурно-смысловой оформленности (соблюдение этапов организации светского приема и порядок включения микрожанров);

2) *качество используемых жанров* – позволил оценить жанрообразующие признаки микрожанров светского приема, логичность, уместность включения их в текст, их развернутость и оригинальность в ситуации светского и делового общения;

3) *взаимодействие организаторов светского приема и его участников* – позволил оценить качество определяющего подготовительного этапа светского приема, учет всех его составляющих каждым организатором, соблюдение единства его структуры для комфортного и продуктивного воплощения;

4) *креативность и оригинальность текстов* – позволяет судить о степени заинтересованности, проявлении творческих способностей студентов, которые выходят за рамки стандартных признаков жанра и выделяют дополнительные параметры для оценки письменных и устных работ.

Результаты риторической игры показали, что студенты успешно овладели умениями выбирать жанр светского приема в соответствии с полиинтенциональностью конкретного светского мероприятия; отражать в процессе организации и проведения основные его этапы (подготовительный, коммуникативный, посткоммуникативный); создавать сценарий светского мероприятия, составлять список приглашенных, при этом учитывать состав и количество гостей; создавать и логично выстраивать жанры – миниатюры, входящие в светский прием; учитывать в процессе проведения речевые и экстралингвистические факторы коммуникации, в том числе регламентированные светским и деловым этикетом.

Обучение современных молодых людей основам элитарной речевой культуры в рамках элективного курса «Выходим в свет: коммуникативные основы светского общения» сформирует, на наш взгляд, потребность в самообразовании, самовоспитании, вызовет желание совершенствоваться в искусстве социально престижного общения, и благодаря уверенности, которая приходит во время такой работы, добиваться профессионального успеха.

Библиографический список

1. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики [Текст] / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М.: «Лабиринт», 2001. – 304 с.
2. Деловое общение. Деловой этикет [Текст] / Автор-составитель И. Н. Кузнецов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2005. – 431 с.
3. Лаврентьева, Е. В. Светский этикет пушкинской поры [Текст] / Е. В. Лаврентьева. – М.: ОЛМА ПРЕСС, 1999. – 640 с.
4. Ладыженская, Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
5. Ладыженская, Т. А. Уроки риторики в школе [Текст]: Книга для учителя / Т. А. Ладыженская. – М.: «Баласс», «С – инфо». 2002. – 80 с.

6. **Педагогическое** речеведение. Словарь – справочник [Текст] / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
7. **Сиротинина, О. Б.** Элитарная речевая культура и хорошая речь [Текст] / О. Б. Сиротинина // Хорошая речь. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – С. 222–228/
8. **Стернин, И. А.** Ведение в речевое воздействие [Текст] / И. А. Стернин. – М. – ОЛМА, 2001. – 253 с.
9. **Шмелева, Т. В.** Модель речевого жанра [Текст] / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – Саратов, 1999. – С. 89–96.
10. **Кыштымова, И. М.** Исследование уровня смыслового развития личности старшеклассника посредством анализа школьных сочинений [Текст] / И. М. Кыштымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 141–152.
11. **Черемисина, Н. А.** Развитие точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжато изложению [Текст] / Н. А. Черемисина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 208–212.
12. **Скрябина, О. А.** О научном поиске в области развивающего потенциала письменной речи [Текст] / О. А. Скрябина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 190–195.
13. **Салахутдинова, Е. С.** Культурологический подход к определению роли чтения в развитии личности [Текст] / Е. С. Салахутдинова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 208–214.
14. **Сунько, Т. Ю.** Основные направления методики работы над техникой речи на уроках риторики [Текст] / Т. Ю. Сунько // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 214–220.
15. **Врублевская, Е. Г.** Учитель на пути к смыслам человекообразования [Текст] / Е. Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 174–188.

УДК 371.01

Дрень Олеся Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования Нижневартковского государственного гуманитарного университета, drenolesia@yandex.ru, Нижневартовск

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Dren' Olesya Evgenyevna

A candidate of pedagogical science, a docent of the preschool and primary education department in Nizhnevartovsk State University for Humanities, drenolesia@yandex.ru, Nizhnevartovsk

THE MONITORING OF THE DEVELOPMENT OF FEELING OF A RHYTHM AT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE BY GAME ACTIVITY

Игра является неотъемлемой и существенной частью детской жизни. В ней заложено ритмообразующее начало, она не может существовать без ритмической основы. Поэтому одной из важных функций игры является развитие чувства ритма. В игре ребенок познает законы ритма в природе (естественность, выразительность, динамичность, многообразие), в общении (взаимообусловленность, регламентированность, учет индивидуальных и ситуативных особенностей), в искусстве (учет особенностей ритмической основы каждого вида искусства, художественного образа, языка искусства).

Чувство ритма как свойство и качество личности можно диагностировать в игровой деятельности при условии выявления возможностей и содержания работы дошкольного образовательного учреждения в данном направлении. Проанализировав современные образовательные программы для дошкольных образовательных учреждений, мы выявили, что практически во всех программах используется игра как ведущий вид деятельности, в развлечениях и на музыкальных занятиях применяется музыкальная игра; в процессе развития музыкальных способностей развивается у детей музыкальный ритм, однако развитие чувства ритма как качество личности практически не рассматривается, ни в задачах, ни в содержании. Однако необходимо отметить, что практически в рамках всех программ можно осуществлять организацию по развитию чувства ритма, а на музыкальных занятиях имеются потенциальные возможности по осуществлению работы в данном направлении.

При организации жизни детей в дошкольных образовательных учреждениях часто не учитываются личностные потребности ребенка в гармонизации жизненных процессов; дошкольник не соотносит в процессе деятельности внешние воздействия ритмов с внутренним состоянием и не пытается осмыслить, какие ритмические процессы благоприятно воздействуют на него, однако бессознательно, самопроизвольно он стремится к гармонизации всех ритмов окружающей среды со своими внутренними ритмами. При этом часто значимость ритмов, их разнообразие и явное проявление в деятельности остаются для него в виде размытых, нечетких представлений, в форме ощущений и эмоциональных переживаний.

В результате анализа теоретических исследований в области ритма и программ развития детей дошкольного возраста, а также с учетом целей опытно-поисковой работы по развитию чувства ритма как качества личности ребенка, нами были определены компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста.

Основой для выделения критериев и показателей выявления чувства ритма детей явились работы И. В. Лифиц, В. Н. Ягодинского [1; 2]. При раз-

работке диагностики наличия чувства ритма у детей использовались методики А. Ф. Лобовой [3], но содержание заданий разрабатывалось в соответствии с целью выявления чувства ритма, как качества личности у детей и имеющимися программами для старших дошкольников.

При определении основных компонентов чувства ритма мы взяли за основу визуальные, аудиальные и кинестетические ритмические проявления детей [3]. Критериями определения чувства ритма явились следующие проявления:

- способность выделять ритмы в окружающей среде;
- способность передавать ритмы в процессе деятельности;
- способность управлять ритмами.

При определении показателей и уровней чувства ритма дополнительно учитывались следующие проявления детей:

– естественность и свобода действий при выполнении заданий; пластичность движений; умение передавать эмоции с помощью мимики и жестов; способность вербально выразить отношение к музыке в виде прилагательных; интонационная окрашенность речи; способность находить ассоциации при создании или конструировании музыкального образа; самостоятельность при выполнении задания.

На основании методик Д. Б. Богоявленской [4], Л. А. Венгера [5], А. Ф. Лобовой [3], Г. И. Щукиной [6] были разработаны уровни проявления чувства ритма. В теории эстетического воспитания ученые пришли к выводу, что при определении уровней эстетического развития целесообразно проводить не количественный анализ (низкий, средний, высокий), а качественный. Лишь в этом случае можно зафиксировать степень сформированности тех или иных качеств личности.

Содержание показателей нами определено не количественными, а качественными характеристиками: спонтанный, ситуативный, константный. Определение спонтанного и ситуативного уровней предлагают в диагностике (Д. Б. Богоявленская, Л. А. Венгер, Г. М. Щукина). Константный уровень введен нами на основе особенностей проявления чувства ритма у детей. Понятие «константа» определяется как постоянная величина в ряду изменяющихся величин (С. И. Ожигов). Чувство, хотя и носит более устойчивый характер, чем эмоции, но, тем не менее, подвержено изменениям. То есть чувство, как и ритм, может меняться, однако постоянным в данном случае является адаптация ребенка к ритмам и вхождение в новый ритм в зависимости от окружающих ритмов. То есть в данном случае учитываются такие характеристики чувства ритма, как пластичность и адаптивность.

Показатели спонтанного уровня: выделяет предложенные ритмы случайно; не различает разнообразие ритмов; эмоционально, но хаотично исполняет ритмы; иногда бывает ритмичным, когда появляется желание, чаще живет в своем ритме; не может или с большим трудом переключается с одного ритма на другой; не чувствует полиритмии.

Показатели ситуативного уровня: выделяет увиденные и услышанные ритмы при помощи педагога; различает и создает ритмы с помощью педагога; эмоционально, но не всегда выразительно и свободно исполняет ритмы; ритмичен лишь при условии выполнения простых заданий; переключается с одного ритма на другой с затруднениями; может почувствовать полиритмию при многократном воздействии.

Показатели константного уровня: выделяет увиденные и услышанные ритмы самостоятельно; различает и создает ритмические варианты; эмоционально, выразительно и свободно исполняет предложенные ритмы; ритмичен при исполнении заданий; быстро переключается с одного ритма на другой; чувствует полиритмию и быстро адаптируется к ситуации.

Каждому уровню соответствуют баллы: спонтанному уровню – 1 балл; ситуативному уровню – 2 балла; константному уровню – 3 балла.

В соответствии с выделенными критериями, показателями и уровнями проявления чувства ритма, разработана система диагностических заданий по выявлению уровней развитости аудиальных, визуальных и кинестетических ритмов в процессе мелодической, пластической, вербальной, графической деятельности ребенка.

Диагностические задания условно разделены на 4 блока. Диагностика проводилась поэтапно, поскольку последовательность проведения диагностических заданий необходимо соблюдать. Это обусловлено тем, что в каждом последующем блоке увеличивается объем развивающего содержания.

Первый блок заданий «Ознакомительный» позволяет определить способность воспринимать ритмы окружающей среды, для чего использовались задания диагностического характера, которые традиционно используются для определения уровня восприятия.

Способность воспринимать ритмы окружающей среды нами определялась в процессе нескольких разнохарактерных заданий. Прежде всего, детям предлагались задания пассивного характера: послушай, посмотри, понаблюдай, выскажи свое мнение. Детям давалось два задания.

Задание 1. Рассмотрите картинки. Выбери, какие из них тебе больше нравятся, объясни почему?

Задавались наводящие вопросы, если ребенок затруднялся ответить. Какой лес, как расположены фигуры (деревья), одинаковые они или разные? Предлагались работы художников (К. Малевич, С. Дали), картина осеннего леса, изображение набора хаотичных предметов, орнаментальные узоры.

Выяснялись визуальные предпочтения детей, их умение соотносить ритм и другие эстетические средства увиденного (композиция, соотношения, динамика) с характером воздействия.

Дети интуитивно тяготеют к ритмически организованной среде. Их предпочтения отдаются картине леса, орнаментам. Поясняют это они тем, что лес красивый, нравятся фигурки орнамента. Хаотичные предметы им не нравятся, однако ритм они определяют в виде бытовых представлений о нем: «все разбросано», ««куча-мала» получается», «мама ругается, когда

такой беспорядок». Работы Малевича вызвали недоумение, почему на ней все разбросано. Появилась попытка осмыслить художественно: «наверное, художник хотел показать беспорядок».

Задание 2. Послушай музыку и звуки города. Что тебе больше нравится слушать и почему? Звучит грустная музыка (П. И. Чайковский «Осенняя песенка») и запись веселого городского шума, но очень хаотичного.

В процессе первоначального среза без специальной подготовки мнения детей разделились: часть детей отдала предпочтение городскому шуму («весело», «можно побегать»), часть предпочла грустную музыку («мне сейчас грустно тоже», «мне нравится, когда тихо»). Во время звучания городского шума дети начинали непроизвольно двигаться, проявлять нетерпение, в группе рассеивалось внимание. Музыка П. И. Чайковского произвела успокаивающее действие. Дети притихли. В целом дети не вычленяли ни в городском шуме, ни в музыкальном произведении ритмические особенности.

В первом и во втором заданиях дети одновременно выявляли динамику, экспрессию, выразительность изображенного и прослушанного, что позволяло выявить, насколько дети могут почувствовать движение и развитие. Таким образом, проверялась способность воспринимать и выделять кинестетические ритмы, выявлялись умения выделять все виды ритмов: аудиальные, визуальные и кинестетические, однако доминантой в данном случае являлось восприятие визуальных ритмов. Самостоятельно дети не выделяли динамику и экспрессию, при наводящих вопросах несколько детей рассказывали, что происходит и какие действия видны на рисунке.

Второй блок заданий «Деятельностный» направлен на выявление способности детей передавать ритмы в различных видах деятельности.

Способность передавать ритмы в процессе деятельности проверялась при выполнении трех заданий. Каждое задание направлено на выявление одного из компонентов ритма: визуального, аудиального или кинестетического.

Задание 1. Составь аппликацию из листьев, звездочек или капелек (дети могут выбрать одну, две или три разновидности заготовок). Придумай название своей композиции (предлагаются слова: листья, звездочки, капельки, ночь, осень, дождь). Дети свободно набирают для работы разложенные на столе звездочки, листья, капельки, которые имеют несколько размеров: большие, средние и маленькие.

Задание показало, что дети с удовольствием стремятся выполнять такую работу. Стараются набрать больше фигур, не задумываясь над размером. Ритмическое расположение их не очень интересует. Большие и маленькие фигуры дети располагали хаотично. Однако названия они придумали быстро («Ночной дождь», «Капельки, листочки, звездочки», «Осенняя ночь»).

Задание 2. Послушай музыкальный отрывок и «прохлопай» (исполни ладошками) ритм. Это задание можно выполнять следующим образом. Педагог исполняет ритмический рисунок, а ребенок повторяет за ним. Важно очень точно педагогу исполнить ритмический рисунок, чтобы ребенок мог повторить.

Основные ошибки при выполнении задания – невнимательное вслушивание в ритм во время показа педагогом. Дети исполняли свободно, не задумываясь. Ошибки замечали не сразу, лишь в том случае, если педагог предлагал прислушаться и повторно исполнить ритм.

Задание 3. Послушай музыку, подбери движения и исполни. Детям предлагается веселая музыка (П. И. Чайковский «Новая кукла»). После первого прослушивания ребята готовятся к исполнению. Затем вновь включается музыка, и дети свободно двигаются под музыку.

Данное задание дети исполняли охотно. Все дети прыгали, скакали, многие хаотично размахивали руками. Темп дети в основном чувствовали, однако ритмические особенности музыки в движениях детей практически не наблюдались. После такого исполнения дети были возбужденными и шумными. То есть ритмическая организация в процессе деятельности требует конкретизации заданий, включение репетиционного момента, выявления ритмических особенностей музыки, подбора характерных движений и многократное повторение.

Третий блок «Личностный» включает задания, которые выявляют способность ребенка проявлять и выполнять ритмы в различных условиях, в коллективе, в условиях полиритмии, при этом сохранять автономность, переключаемость, естественность и мобильность. В данном блоке доля развивающего значения увеличивается, поскольку ребенок включен в коллективные формы деятельности и игровую деятельность, которые сами по себе вызывают необходимость подчиняться определенным правилам и им следовать. В данном блоке дети переходят к игровой деятельности, что является существенным при выявлении чувства ритма.

Задания 1. Игра «Пишущая машинка». Эта игра выявляет «ритмическое внимание». Детям предлагается произнести ритм знакомой мелодии со словами. Игра заключается в том, что дети говорят последовательно один за другим по одному слогу в небольших группах («печатают» слоги в ритме песни). Работа ведется по кругу. Каждый ребенок должен поучаствовать в «печатании» ритма слов песни не менее трех раз, для того чтобы отследить, какому же уровню соответствует исполнение им ритма.

Дети исполняли ритм русской народной песенки «Уж как шла лиса по травке». Ровная ритмическая основа поставила детей в равные условия. Наблюдалось достаточное количество нарушений ритма, дети запаздывали, забывали вовремя вступать, при этом пытались напоминать своим соседям, что надо делать, подталкивали соседа, если он опаздывал «напечатать» букву. От этого ритм еще больше нарушался. С данным заданием дети практически не справились при первом исполнении. Ускорение темпа было нецелесообразным.

Задание 2. Определи, что ты слышишь? Педагог одновременно говорит, ритмично шуршит бумагой и топает в такт словам ногой. Ребенку предлагается определить, что он слышит и повторить за педагогом. Задание исполняется индивидуально с каждым ребенком.

При выполнении задания дети не обращают внимание на слова и не отмечают, что звучала речь педагога, внимание привлекало шуршание бумаги практически всех, ритмичное сопровождение речи топотом было замечено большей частью детей. То есть в подобной форме определение полиритмии ограничивается двумя элементами.

Задание 3. Игровое упражнение «Я умный, я хороший». Каждому ребенку предлагается исполнить упражнение дважды, один раз последовательно, второй раз одновременно. Ребенок говорит: «Я умный, я умный, я умный» – и вращает рукой вокруг макушки головы левой рукой, затем продолжает: «Я хороший, я хороший, я хороший» – и ритмично ударяет себя по животу правой рукой. Затем несколько раз произносит: «Я умный, я хороший» – и одновременно левой рукой гладит себя круговыми движениями по голове, а правой рукой ритмично ударяет себя по животу. Данное задание вызвало шум и веселье. Дети многократно пытались повторить это упражнение, но руки не подчинялись и движения превращались в хаотичное постукивание или в хаотичное поглаживание и головы, и живота. Данная работа показала, что выполнение подобного задания требует большой сноровки и подготовки.

Четвертый блок «Коллективный» – по содержанию развивающий. Главной целью данного диагностического блока, как и третьего, является выявление способности управлять ритмами. Эта способность требует больших умений, поэтому детям предлагается больше заданий для того, чтобы исключить ошибку при определении уровня проявления чувства ритма по этому критерию.

Задание 1. Игра «Путаница». Спеть две песни по одному куплету, затем спеть первую фразу первой песни, затем первую фразу второй песни, затем последовательно спеть вторые фразы каждой песни, затем третьи и четвертые фразы каждой песни. Предлагаются для исполнения очень знакомые песни («Во поле береза стояла» и «Маленькой елочке холодно зимой»). Работа ведется с каждым ребенком отдельно. Обращается внимание не на точное интонирование мелодии, а точное исполнение ритма.

Задание 2. Игра «Зайчик». Ребенку предлагается маленький рассказ, во время чтения которого он изображает действия на счет 1–2–3–4. После каждой фразы педагог вместе с ребенком ведет счет, затем продолжает рассказ. На слова «Побежал, споткнулся и упал» перед словом «упал» дается пауза и затем в конце акцент.

Задание 3. Этюд-игра «Пробуждение на деревенском дворе» (Н. А. Кряпивой). Коллективное исполнение в виде игры-сказки. Педагог приглашает детей на деревенский двор в качестве обитателей. Все дети выбирают домашних животных: петуха, корову, собаку, котят, уток, гуся, поросят, лошадей, кур, – и изображают их пробуждение.

Этюд-игра «Пробуждение на деревенском дворе» как диагностическое задание проводилось последним. Выполнение задания не вызвало у детей особого затруднения. Большинство дошкольников справились с предло-

женной работой. Дети проявили большой интерес к заданию. Однако ритм выполнения и ритмичность движений и криков у детей различны. В основном ребята делали движения произвольно, не было согласованности, отсутствовало ритмическая основа. Ритм текста и движений не совпадал.

У детей с константным уровнем развития ритма движения были пластичны и изящны, они правильно и в соответствии с их образом использовали мимику и жесты. Помимо соматических средств выразительности они использовали и вербальные средства. При изображении кошечки садились на корточки (задние лапки), имитировали умывание мордочки кошечки и говорили: «Мяу», движения были мягкими и пластичными.

Дети, находящиеся на ситуативном уровне развития чувства ритма, исполняли достаточно выразительно, если уточняли детали. Такие дети часто спрашивали: «А я правильно делаю?», искали поддержки педагога.

Спонтанный уровень развития чувства ритма проявили дети, которые практически не желали или не могли прочувствовать образ изображаемого животного, не чувствовали ритм при исполнении движений. Так, изображая лошадку, они могли просто бегать по комнате, не используя ни жестов, ни мимики. Движения у таких детей могли быть пластичными и изящными, но мимику они не использовали вообще. У некоторых движения были однообразны «сухие», скованные.

Таким образом диагностика показала, что дети предпочитают выполнять задания в игровой форме, в этом случае результативность существенно увеличивается. Константный уровень на данном этапе проявляется достаточно редко, поскольку подобная работа с детьми в системе не проводится. Однако у детей очень велико стремление и желание участвовать в ритмически организованной деятельности. Интуитивно дети следуют ритму, заложенному в заданиях, но чаще всего с подсказкой педагога, то есть проявляют ситуативный уровень.

Дети отдают предпочтение ритмически организованной среде, но объясняют свои предпочтения иными причинами, не фиксируя внимание на ритме. Способность управлять ритмами у детей частично наблюдается, но переключение с одного ритма на другой им удастся сложнее. Полиритмичность, как одна из важных характеристик чувства ритма, пока у детей не проявляется, дети в данных упражнениях быстро переходят на хаотичные движения.

С целью проведения формирующей части эксперимента была разработана программа [7], которая основывается на современных подходах развития детей и учитывает имеющиеся действующие программы для дошкольных образовательных учреждений. При этом мы исходили из педагогической идеи о том, что чувство ритма является природосообразным эстетическим качеством личности, то разработали программу с эстетической направленностью.

В работе с детьми учитывались два направления (комплексные занятия и работа воспитателя по организации ритмической деятельности детей)

и следующие педагогические условия, которые являются необходимыми в процессе развития чувства ритма как качества личности.

1. Учет принципов систематизации, ритмизации и интеграции в организации игровой деятельности.

2. Введение планов-сценариев работы с группой, подгруппами и индивидуально с каждым ребенком на день (на основе программы «Детский сад – дом радости»).

3. Создание драматургии занятия с учетом следующих компонентов: завязка, развитие сюжета, кульминация, завершение.

4. Включение детей в пластическое самовыражение, которое восстанавливает природную, естественную гибкость, выразительность тела ребенка.

5. Использование сочетания различных видов ритмической деятельности, к которым относятся эвритмия, ритмопластика, ритмографика, ритмизация слова, пространстворитмия.

6. Применение разнообразных форм и этапов пластического самовыражения. Последовательное (поэтапное) освоение идеомоторного, образного, социального опыта.

В процессе работы с детьми используются такие упражнения и игровые методы, как имитация и импровизация; тренировка эмоциональных состояний и их дифференциация; эвритмии; исполнения музыки по «партиям»; вербальная и графическая ритмизация.

На итоговом этапе опытно-экспериментальной работы был проведен количественный и качественный сравнительный анализ контрольной и экспериментальной групп, который показал следующие результаты.

Значительные изменения динамики развития чувства ритма произошли у детей экспериментальной группы, которые отражены в сводной таблице. В диагностике принимали участие более 500 детей, однако в таблицу включены по 100 детей из контрольной и контрольной групп. Это позволило облегчить подсчет в процентном отношении результатов начального и итогового срезов в процентном отношении по выявлению динамики развития чувства ритма у детей (таблица).

Результаты начального и итогового этапов эксперимента уровня развития чувства ритма у старших дошкольников

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Контрольный этап, %	Итоговый этап, %	Контрольный этап, %	Итоговый этап, %
Спонтанный	33	7	32	30
Ситуативный	54	53	55	56
Константный	13	40	13	14
Всего детей	100 чел.	100 чел.	100 чел.	100 чел.

Качественный анализ, проведенный в ходе обработки материалов и практической деятельности, выявил значительные изменения в проявлениях детей экспериментальной группы, в отличие от контрольной группы. Дети также

предпочитают выполнять задания в музыкально-игровой форме, однако их привлекает и воодушевляет именно ритмическое начало деятельности. Воодушевление детей сопровождалось поиском ритмической формы воплощения образа, от чего результативность существенно увеличивалась.

Также очень велико желание участвовать в ритмически организованной деятельности. Дети не только интуитивно следуют ритму, заложенному в заданиях, но чаще всего осмысленно подбирают ритм в зависимости от характера и образов музыкально-игровой деятельности. Дети отдают предпочтение ритмически организованной среде, и пытаются объяснить свои предпочтения наличием ритма, ритмической структуры деятельности.

Наблюдается у детей способность управлять ритмами. Дети экспериментальной группы показали способность переключаться с одного вида ритмической деятельности на другой. Полиритмичность, как одна из важных характеристик чувства ритма, у таких детей проявляется в музыкально-ритмических упражнениях. В деятельности детей практически отсутствовали хаотичные движения, наблюдалась легкость, естественность и многообразие ритмических проявлений.

Результаты показали, что целенаправленная работа педагогов по развитию чувства ритма у детей дошкольного возраста способствует не только развитию ритмичности, но и повышает их работоспособность, помогает им быстро адаптироваться в новых условиях, активизирует их деятельность в целом.

Библиографический список

1. **Лифиц, И. В.** Ритмика [Текст] / И. В. Лифиц. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
2. **Ягодинский, В. Н.** Ритм, ритм, ритм! Этюды хронобиологии [Текст] / В. Н. Ягодинский. – М.: Искусство, 1985. – 192 с.
3. **Лобова, А. Ф.** Школа самовыражения [Текст] / А. Ф. Лобова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 248 с.
4. **Богоявленская, Д. Б.** Психология творческих способностей [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
5. **Венгер, Л. А.** Воспитание сенсорной культуры ребенка. От рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
6. **Щукина, Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
7. **Лобова, А. Ф.** Развитие чувства ритма у детей в музыкально-игровой деятельности [Текст] / А. Ф. Лобова, О. Е. Дрень. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – 168 с.
8. **Гончарова, Е. П.** Профильное музыкальное обучение в условиях рынка образовательных услуг [Текст] / Е. П. Гончарова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 376–382.

9. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.

10. **Наурызбаева, Р. Н.** Воспитательный потенциал поэтического состязания в условиях художественно-творческой деятельности учащихся [Текст] / Р. Н. Наурызбаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 283–294.

11. **Нефедкина, И. А.** Теоретические основы педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников [Текст] / И. А. Нефедкина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 356–365.

12. **Минникаева, Н. В.** Стратегия оптимизации двигательного режима дня для детей старшего дошкольного возраста в ДОУ [Текст] / Н. В. Минникаева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 310–316.

УДК 371.31

Сайниев Николай Сайнашевич

Старший преподаватель кафедры общетехнических дисциплин Бирской государственной социально-педагогической академии, sainieb@mail.ru, Бирск

ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Sainiyev Nikolai Sainashevich

Senior teacher of basic technical disciplines department of Birk State Social and Pedagogic Academy, sainieb@mail.ru, Birk

THE FORE-PROFILE TRAINING OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF EDUCATION SYSTEM MODERNIZATION

Развитие системы технологической подготовки школьников в образовательном пространстве России потребовало формирования единой системы практико-ориентированного обучения подрастающего поколения, создания материальных и духовных ценностей в различных сферах деятельности на протяжении всего периода обучения в школе. Вместе с тем, в контексте социально-экономических изменений в обществе данная проблема не получила теоретического и методического обеспечения, что привело к постепенной деформации структуры технологической подготовки школьников на фоне стагнации системы трудовой подготовки молодежи.

«Технология» постепенно утрачивает перспективы занять системообразующие позиции в базовой подготовке учащихся основной школы при профильном обучении старшекласников.

Одним из важнейших направлений реформирования общего среднего образования, как отмечается в Концепции модернизации Российского образования, признается усиление его практической направленности. Образовательная область «Технология» может сыграть в этом ключевую роль. Значимость проблемы определяется самими целями технологической подготовки школьников. В соответствии с нормативными документами в качестве целей обучения технологии определены подготовка школьников к труду и последующему получению профессии.

Однако на сегодняшний день, технология не оказывая помощи в осуществлении практического обучения школьников, передала реализацию этих функций другим дисциплинам, а «Технология» практически оказалась отодвинутой на обочину процессов модернизации образования [4, с. 2–4].

Одной из ведущих идей модернизации системы образования является обеспечение условий для индивидуального развития учащихся. По мере взросления школьников их индивидуальные особенности и отличия становятся все более заметными, что создает проблемы в организации учебной деятельности старшекласников по единым учебным программам. Неоднородность образовательных потребностей учащихся требует внутрикласной дифференциации, либо применения новых форм организации учебного процесса.

Профильное обучение на старшей ступени общего образования – одно из приоритетных направлений современной системы общего образования в Российской Федерации. Главной целью профильного обучения является обеспечение общедоступности получения полноценного образования в соответствии с индивидуальными склонностями и потребностями учащихся, обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, установление преемственности между общим и профессиональным образованием (Концепция эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего среднего образования, ИОСО РАО).

Реализация главной цели предусматривает решение следующих задач:

- выявление на ранних ступенях обучения способностей учащихся к тем или иным видам деятельности и их развитие, а в случае необходимости – переориентацию школьника;
- обеспечение реализации интересов, способностей и потребностей учащихся, возможности дальнейшего профессионального образования, гарантии трудоустройства в избранной сфере деятельности;
- развитие творческой самостоятельности, формирование системы представлений, ценностных ориентации, исследовательских умений и навыков, обеспечивающих выпускнику, как полноправному члену общества возможность жить, трудиться и продолжать профессиональное образование [1].

Переход к профильному обучению требует организации предпрофильной подготовки учащихся, главной задачей которой является выбор профиля обучения на старшей ступени школы или направления образовательного развития в системе начального или среднего профессионального образования.

Задачи предпрофильного обучения: выявление интересов и склонностей школьников и формирование в различных сферах познавательной и профессиональной деятельности практического опыта, ориентированного на выбор профиля обучения в старшей школе; оказание психолого-педагогической помощи в приобретении представлений о жизненных ценностях, в том числе связанных с профессиональным становлением; развитие широкого спектра интересов, обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности; формирование способности принимать адекватное решение о выборе дальнейшего направления образования, пути получения профессии [1].

С этой целью в учебные планы введен новый компонент – элективные курсы, которые связаны с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов и потребностей учащихся. Согласно существующим нормативным положениям на предпрофильную подготовку в девятом классе отводится не менее 3-х часов в неделю, в том числе за счет занятий, ранее отводимых на образовательную область «Технология». Данное решение вызвано тем, что самоопределение школьников должно происходить в условиях технологического обучения.

В рамках предпрофильной подготовки большой интерес у школьников вызвали информационные и профориентационные курсы. Школьники знакомятся с существующими в мире профессиями и узнают о профессиях, которые нужны в городе, районе, республике. Ребята посещают предприятия, интересующие их лицеи, гимназии, учреждения среднего специального образования. На элективных курсах учащиеся знакомятся с основами важнейших профессий, изучают характерные особенности человека, выбравшего ту или иную профессию, у подростков формируются коммуникативные, аналитические, прогностические умения. Дети готовятся к осознанному выбору дальнейшего жизненного пути. Для более эффективного решения задач профильного обучения необходима реализация системы комплексной предпрофильной подготовки на основе практико-ориентированного и теоретического обучения.

В целом предпрофильная подготовка должна представлять собой систему психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующей самоопределению подрастающего поколения в выборе предпочтительных видов профессиональной деятельности и соответствующих направлений последующего обучения [5, с. 6].

В рамках федерального эксперимента по профильному обучению старшеклассников в Осиновской средней школе Бирского района Республики Башкортостан был проведен локальный эксперимент. Предпрофильное обучение введено с восьмого класса. После тщательного анализа запросов, инте-

ресов учащихся и их родителей было разработано и предложено для выбора около 20 программ элективных курсов.

Действенную помощь подростку в правильном выборе профиля обучения, а в дальнейшем и пути получения профессионального образования, могут оказать его классный руководитель и учитель технологии. Один на протяжении нескольких лет ведет наблюдение над развитием личности учащегося, фиксирует это в профессиональной карте, помогает школьнику анализировать свои достижения; другой на основе деятельности в рамках образовательной области «Технология» формирует трудовые навыки, способствует выявлению склонностей и способностей учащегося. В гимназии № 10 г. Егорьевска Московской области накоплен определенный опыт в профильном обучении.

Классный руководитель использует профориентационную карту определенной формы, которая заполняется ежегодно с 5 по 9 класс. В неё записываются анкетные данные учеников, результаты бесед с педагогами, школьным психологом, медицинским работником, родителями школьника.

С пятого класса вводится накопительная система оценивания индивидуальных достижений учащихся – так называемый портфель образовательных достижений (портфолио), который имеет три составные части: документы, творческие работы, отзывы и характеристики.

Накопленный за два года (5 и 6 классы) материал позволяет определить, к чему стремятся дети на данном этапе. Начиная с седьмого класса по выявленным за предыдущие годы направлениям и интересам, школьникам предлагаются краткосрочные курсы в виде отдельных модулей. Каждый год, начиная с седьмого класса, чтобы определить динамику развития профессиональных интересов ученика, проводится профориентационное тестирование.

В конце восьмого класса (март–апрель) учащимся и их родителям предоставляют «образовательную карту» – перечень всех муниципальных образовательных учреждений с подробным описанием профессий, которые в них можно получить, расписанием дней открытых дверей, правилами приема.

В девятом классе предлагаются два вида специально организованных курсов по выбору: предметные и ориентационные, а также проводится специальная информационная работа и профильная ориентация.

Предметные курсы по своему содержанию и формам направлены на расширение знаний ученика по какому-либо предмету. Ориентационные курсы предполагают проведение занятий, способствующих самоопределению ученика в профиле обучения. Информационная работа – это организованное знакомство учащихся 9-х классов с местными образовательными учреждениями (для возможного продолжения образования после окончания основной школы). Целью профильной ориентации является оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей ступени, учреждениях начального, среднего профессионального образования [3, с. 14; 16].

Как показывает опыт работы гимназии № 10 г. Егорьевска Московской области, проводимая в течение 5 лет последовательная профориентационная

работа позволяет дать учащемуся, заканчивающему 9-й класс, обоснованные рекомендации к осознанному и ответственному выбору сферы будущей профессиональной деятельности.

В качестве опыта работы учителей технологии, которые работают с авторскими адаптированными программами курса в 9 классах в рамках предпрофильной подготовки учащихся Республики Башкортостан, можно отметить следующих. Учитель технологии И. М. Юмагулов работает в Силантьевской средней школе Бирского района по авторской программе «Профессиональное самоопределение» (информационный). Немаловажное значение для образовательной области «Технология» имеет работа с адаптированной программой «Азбука семейной экономики» учительницы СШ № 10 г. Бирска Р. Х. Мударисовой. Можно отметить и авторскую программу «Профессиональная консультация» учителя технологии Староугузевской средней школы Бирского района Р. Х. Нургалеева.

Осуществление предпрофильной подготовки в школе обязывает учителей создавать образовательное пространство, в котором каждый учащийся сможет осуществить осознанный и ответственный выбор будущей профессии. К сожалению, существующая педагогическая система не оказывает в должной мере помощь будущему выпускнику в осмыслении своего дальнейшего социального и профессионального становления. Современное образование должно быть ориентировано на перспективные задачи, которые стоят перед обществом и отдельным человеком. Поэтому педагогические коллективы, активно включающиеся в предпрофильную подготовку выявили для себя новые задачи – создавать условия для повышения готовности подростков к самоопределению, оказывать учащимся психолого-педагогическую поддержку в принятии решения о выборе профиля обучения, искать направления дальнейшего образования и возможного трудоустройства с учетом индивидуальных возможностей и ситуации на рынке труда. Реализация указанных задач требует дифференциации образования. Чем раньше ребенок распознает свои способности, а педагоги, родители определяют его индивидуальные образовательные потребности, тем легче и естественнее осуществится выбор профиля обучения в старшей школе. Так возникла идея открытия опытно-экспериментальной площадки через технологии проектной деятельности в МОУ «СОШ № 20» г. Норильска [2, с. 216–217].

Как мы уже отмечали, в практике технологической подготовки, раскрыть и реализовать способности школьникам помогает проектная деятельность. При использовании проектного метода в технологическом образовании появляется новая возможность для участников образовательного процесса: учитель выявляет индивидуальные качества учащихся, а сам обучаемый актуализирует свои потенциальные возможности. Реализация данного положения возможна лишь в том случае, когда собственная образовательная деятельность ученика будет соответствовать обозначенным выше основным задачам технологического образования.

В течение всего школьного периода технологического обучения каждый учащийся, начиная с 1 класса, выполняет 11 проектов – по одному в год.

В этой многоэтапной деятельности у школьника появляется возможность раскрыть свой креативный потенциал, осознать свои способности и возможности, определиться с выбором профиля обучения, скорректировать жизненные планы.

С целью выявления состояния предпрофильной подготовки учащихся девятых классов нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 592 школьника из 60 образовательных учреждений республики Башкортостан. Как показал анализ полученных результатов, выбор профиля подготовки у подавляющего большинства школьников не соответствует их способностям и возможностям. Девятиклассники не владеют элементарными знаниями вопросов рыночной экономики, в частности, не имеют представления о рынке труда. Отсутствуют у них знания и умения, обязательные для повседневной жизни, нет и необходимой мотивации на получение профессионального образования. Школьники мало интересуются профессиями своих родителей, не знают о востребованных или почётных рабочих профессиях своего села, города, района. Во многих школах не на должном уровне поставлена профориентационная работа, не введены в учебный процесс спецкурсы или элективные курсы, не проводится на должном уровне реклама рабочих мест. Всё это отрицательно сказывается на предпрофильной подготовке школьников в условиях модернизации всей образовательной системы. В конечном итоге, выпускники беспомощны в выборе будущей профессии или выбирают её случайно. В настоящее время как мы убедились, предпрофильная подготовка учащихся находится только в стадии начальной разработки и, безусловно, требует большого внимания и напряженных дальнейших усилий.

На наш взгляд, образовательная область «Технология» должна сыграть ключевую роль в профориентационной работе, которую нужно проводить во всех школах республики Башкортостан, с целью оказания практической помощи школьнику в правильном выборе будущей профессии.

Таким образом, предпрофильная подготовка школьников является не только педагогической, но и социально-экономической проблемой, требующей своего неотложного решения в условиях модернизации всех образовательных структур.

Библиографический список

1. **Ахияров, К. Ш.** Технологическая подготовка школьников. [Текст] / К. Ш. Ахияров. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2007. – 236 с.
2. **Гера, Р.** Предпрофильная подготовка – составляющая успешной социализации [Текст] / Р. Гера // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 216–221.
3. **Найденова, А. В.** Подготовка школьников к выбору профиля обучения [Текст] / А. В. Найденова // Школа и производство. – 2007. – № 3. – С. 14–17.

4. **Серебренников, Л. Н.** Состояние и перспективы технологического образования на современном этапе развития школы [Текст] / Л. Н. Серебренников // Школа и производство. – 2006. – № 4. – С. 2–5.
5. **Серебренников, Л. Н.** Предпрофильная практико-ориентированная подготовка школьников [Текст] / Л. Н. Серебренников // Школа и производство. – 2006. – № 5. – С. 6–10.
6. **Касаткина, Н. Э.** К вопросу об использовании новых педагогических технологий в процессе профильного обучения старших школьников [Текст] / Н. Э. Касаткина, С. В. Егорова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 297–307.
7. **Петрова, Л. Е.** Формирование творческих способностей школьников средствами живописи в условиях профильного обучения [Текст] / Л. Е. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 337–344.
8. **Гончарова, Е. П.** Профильное музыкальное обучение в условиях рынка образовательных услуг [Текст] / Е. П. Гончарова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 376–382.
9. **Нефедкина, И. А.** Теоретические основы педагогической поддержки развития самовыражения старших школьников [Текст] / И. А. Нефедкина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 356–365.
10. **Морылев, С. И.** Активизация самостоятельной художественно-творческой деятельности учащихся художественных школ [Текст] / С. И. Морылев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 339–345.
11. **Арефьев, И. П.** Технологическое образование в школе и педвузе: проблемы и стратегия его развития [Текст] / И. П. Арефьев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 409–419.
12. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.

УДК 371.011:340

Черемисина Александра Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, cheremisina.06@mail.ru, Оренбург

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Cheremisina Alexandra Anatolievna

Candidate of pedagogical science, associate professor of social pedagogic (sub) department in Orenburg State Pedagogical University, doctoral candidate cheremisina.06@mail.ru, Orenburg

REALISATION OF LEGAL FORMATION AND EDUCATION OF SENIOR PUPILS ON A BASIS COMPETENT THE APPROACH

Теоретическое освещение проблемы правового воспитания основывается на рассмотрении философско-методологических основ права и воспитания, базирующихся на естественноправовых концепциях философов античности, нового времени и современности. Развитие правового образования и воспитания неразрывно связано с развитием и становлением системы государственности, с развитием человеческого общества.

В трактовке понятия «воспитание» у педагогов, психологов, социальных педагогов нет единой позиции. В зависимости от господствующей идеологии, философских и религиозных представлений, уровня развития педагогической науки и практики этот термин всегда объяснялся по-разному. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод о том, что воспитание это целенаправленный процесс формирования личности в специально организованных условиях воспитательной системы, способствующих взаимодействию воспитателей и воспитуемых.

Проблемы правового воспитания и образования учащихся рассматриваются в ряде научных исследований и публикаций (Г. П. Давыдов, А. Ф. Никитин, Е. А. Певцова, Н. Г. Суворова, А. Е. Тарас и др.) [6].

Развитие права отображает реальный исторический процесс развития общества. Право необходимо трактовать как сложный, многоаспектный социальный институт, формирование которого всегда происходило в контексте становления государства и его правовых устоев. Система правового воспитания определяется характером и политикой государства. Построение в России правового государства влияет на изменения в общественной жизни, на отношение граждан к предписанным государством общеобязательным нормам.

Человеческое общество прошло несколько стадий своего развития – от первобытнообщинного строя, основанного на моральных нормах, до сегодняшнего цивилизованного уровня, характеризующегося наличием основательной базы правовых документов, ограждающих субъектов общественных отношений от произвола как со стороны государства, так и со стороны других участников данного процесса. Исторический анализ теоретических источников свидетельствует о том, что идея правового образования и воспитания сопровождала человечество на протяжении всего его существования и разрабатывалась выдающимися философами, педагогами, юристами (И. И. Бецкой, Конфуций, Дж. Локк, Платон, М. М. Сперанский и др.) [7].

Различные науки изучают понятие «правовое воспитание» и по-разному его трактуют. Термин «правовое воспитание» появился в XX веке, однако праву всегда уделялось важное внимание в процессе воспитания. Необходимость знания законов человеческого сосуществования, знания своих прав и обязанностей заставляла философов, юристов и педагогов искать пути и средства передачи таких знаний молодому поколению. Определение понятия

«правовое воспитание» связано с различной трактовкой понятия «право» на основе анализа его роли в обществе и государстве.

Правовая сфера, право возникают в обществе наряду с государством и признаны предохранять общество и защищать личность от произвола государственности. Право призвано главным образом обеспечить индивиду достигнутый обществом уровень свободы, с одной стороны, – и с другой, направить его деятельность в существующие рамки общественного сосуществования, определяемые экономически и политически властвующим субъектом. Право является социальным регулятором прав и свобод человека, границ дозволенного и что запрещенного, то есть касается в первую очередь правового статуса лиц, защиты личности и собственности от различных посягательств.

Обращаясь к праву, философы определяют его как систему общеобязательных социальных норм, установленных или санкционированных государством, как меру свободы и справедливости, как высшую идею и извечный идеал человечества [1, с. 951]. Древнегреческие философы (Гераклит, Сократ, Платон и др.), процесс становления и углубления теоретических представлений о праве развивали в русле поисков объективных основ полиса и его законов. Например, полис и его законы трактовались как отражение космического порядка, а знание о справедливости, законе считалось частью знания о мире вообще. Обосновывался тезис о равенстве всех людей по природе и, следовательно, о равенстве всех перед законами. С другой стороны, право, законы считались результатом договора людей между собой. В целом, в период античности философская мысль отождествляла справедливость и закон, считалось, что то, что законно, то и справедливо [7].

В юридической науке правовое воспитание определяется как обособленный, самостоятельный вид деятельности государства с целью распространения воззрений о правопорядке, рассматривается как составной компонент идеологии государства. С точки зрения юриспруденции, правовое воспитание имеет конкретно-исторический характер, несет в себе отличительные черты, запросы эпохи, отражает уровень развития общества и государства. Основной целью правового воспитания является формирование правового сознания и поведения личности.

В психологии под правовым воспитанием подразумевается деятельность по формированию у подрастающего поколения уважения к закону, культуре, активного и сознательного соблюдения им норм нравственности и морали, высокой гражданской ответственности и активности, развития у него правовой грамотности и культуры, нравственно-правовых чувств.

В педагогике понятие «правовое воспитание» трактуется как целенаправленное, систематическое взаимодействие с личностью, направленное на формирование правового сознания, выработку навыков и привычек правомерного поведения. Правовое воспитание, обеспечивая знания основ правового регулирования тех или иных отношений, одновременно способствует глубокому пониманию роли права в жизни нашего общества. Оно представ-

ляет собой целенаправленный и управляемый процесс, который включает в себя вооружение их правовыми знаниями, превращение таких знаний в личностные убеждения школьников и формирование на этой основе ответственного отношения к собственным поступкам, к поведению в целом.

Посредством правового воспитания происходит формирование необходимой системы знаний по вопросам государства и права, информирование по текущим и актуальным вопросам прав; формирование уважения к государству и праву; привитие навыков правомерного поведения; воспитание активной гражданской позиции; формирование потребности и умения активно защищать в рамках закона интересы и права, как свои, так интересы и права других граждан; формирование правовой компетентности, являющейся основой правовой культуры личности. Правовое воспитание является эффективным, если личность теоретически усвоила правовые знания, у нее сформированы правовые эмоции, выработаны устойчивые привычки правомерного поведения, а правовые предписания осознаны и восприняты как личностно значимые.

Процесс правового воспитания и образования старшеклассников опирается на совокупность общепедагогических принципов, таких, как: научность, системность, целостность, систематичность, последовательность, связь теории с практикой, единство образовательных, воспитательных и развивающих результатов обучения, оптимальное сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности, создание положительного эмоционального фона и соответствующей характеру деятельности мотивации.

Сущность процесса правового воспитания находится в соответствии с сущностью целостного педагогического процесса и заключается в переводе внешнего (объективного) во внутреннее (субъективное). Следовательно, сущность правового воспитания состоит в переводе внешнего, объективного (правовой культуры, правового опыта, правовых идеалов и ценностей) во внутреннее, субъективное (личностное достояние воспитанников – правовых установок, отношений, мотивов деятельности в сфере, регулируемой правом). Процесс усвоения правовых принципов и норм личностью, признание их справедливости и необходимости, отношение к ценностям права как к своим собственным ценностям является процессом интернализации права.

С помощью правового воспитания у воспитанников развивается чувство уважения к праву, привычка соблюдать законы, уважение к государству как стабилизирующему обществу феномену, стремление содействовать государственным органам и общественным организациям в укреплении законности и правопорядка.

Социальная педагогика рассматривает правовое воспитание как один из факторов преодоления тенденции роста преступности среди несовершеннолетних, способствующий успешной социализации личности. Основными формами правового воспитания, применяемыми в профилактической деятельности, являются правовое просвещение, воспитание адекватного

отношения к нормам права, выработку устойчивых навыков правового поведения личности. Правовое воспитание является, на наш взгляд, важным превентивным фактором, способным предотвратить криминальное поведение личности. Благодаря социализирующей функции правового воспитания, оно является важным компонентом механизма правовой социализации личности как процесса усвоения, принятия и реализации субъектом правовых ценностей общества, идей, правовых оценок, норм и моделей поведения [6]. В процессе правовой социализации старшеклассники, овладевая определенным набором правовых знаний, юридических норм, принципов и требований, усваивают необходимые правовые ценности, которые в последующем могут стать личными убеждениями.

В настоящее время праву в рамках гуманитарного образования принадлежит особое место. Будучи одновременно и областью науки, и областью практической деятельности, право представляет уникальные возможности для решения современных социально-педагогических задач, позволяет учащимся получать знания о различных сферах общественной жизни, развивать собственную позицию относительно правовых вопросов, приобретать навыки действия в обществе, социально-правовой опыт.

Изучая проблему правового воспитания необходимо рассмотреть основные подходы в оценке права: нормативный, социологический и философский.

Первый подход (Т. И. Акимова, А. М. Столяренко и др.) определяет право как орудие, инструмент государства по установлению власти и как продукт самого государства. Положительным в нормативном подходе является то, что он ориентирует на соблюдение законов, дает точные критерии тем, кто применяет право. Данный подход ценен в процессе построения правового государства. Позиция, выраженная в этом подходе, составляет основу понимания правового воспитания как целенаправленного, организованного, систематического воздействия на личность с целью формирования правосознания, правовых установок, навыков и привычек активного правомерного поведения. Поэтому в качестве основы данного процесса выделяется прямое воздействие на участников воспитательного процесса, а не взаимодействия между ними [9].

С точки зрения представителей второго подхода (А. А. Кваша, К. В. Науменкова и др.), право может существовать как в виде норм права, так и в виде общественных отношений, порождающих правовые нормы и испытывающих, в свою очередь, воздействие этих норм. В связи с этим правовое воспитание рассматривается как процесс, направленный на передачу, накопление и усвоение знаний принципов и норм права, а также на формирование соответствующего отношения к праву и практике его реализации, умения использовать свои права, соблюдать запреты и исполнять обязанности [3].

Соглашаясь со сторонниками третьего подхода (В. В. Лазарев, Е. А. Певцова и др.), рассматривающими право как особую социокультур-

ную ценность, несущую идеи справедливости и гуманизма, мы считаем, что процесс правового воспитания необходимо основывать на уважении к правам и свободам личности, законопослушности, толерантности и т. д. [5; 6]. Современные исследования процесса правового воспитания отражают данный подход, представляя его наиболее перспективным в связи с изменениями, происходящими в обществе, в образовательном пространстве.

Нами под правовым воспитанием понимается планомерный, управляемый, организованный, систематический и целенаправленный процесс, основанный на деятельности участников социума (педагогов, учащихся, родителей, правоохранительных органов), посредством которого происходит трансляция правовых знаний, правовой культуры, социально-правового опыта, правовых идеалов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому на основе учета потенциальных возможностей воспитанников с целью формирования у них правовой компетентности.

Правовое воспитание старшеклассников осуществляется в рамках целостного педагогического процесса в образовательном пространстве школы. Его целью является формирование у школьников уважения к праву, к закону, опирающегося на устойчивые правовые убеждения, взгляды, оценки, установки, лежащие в основе ежедневного осуществления прав и выполнения обязанностей, привитие навыков правомерного и социально-активного поведения в повседневной жизни.

Компетентностный подход является одним из современных педагогических подходов (личностный подход, культурологический подход), которые определяют формулировку цели воспитательного процесса в общеобразовательной школе и соответствует Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. В Концепции определено, что общеобразовательная школа «должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции» [8, с. 10].

Проведенный нами анализ философской, юридической, педагогической литературы по проблеме исследования показал, что в определении и содержании понятия «правовая компетентность» четкого единства нет. Большинство исследователей придерживается мнения, что эти понятия взаимосвязаны, но различны. Понятия «компетентность» и «компетенция» часто используются как синонимы, особенно в юриспруденции. В современных педагогических исследованиях данные понятия различаются. Ученые отмечают, что компетенция – это знания и умения в определенных областях науки, культуры, техники; а компетентность – реальная демонстрация этих знаний и соответствующих умений в конкретной работе.

А. В. Хуторской указывает на различия понятий «компетенция» и «компетентность». По его мнению, компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности),

задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность характеризует владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Исходя из этого компетенция это некоторое отчужденное, заранее заданное требование к подготовке человека, а компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристика). Компетентность – это проявленная компетенция человека [8].

Анализируя существующие трактовки понятия «компетентность» можно сделать вывод о том, что компетентность является актуальным, формируемым личностным качеством, основанном на традиционной триаде «знания, умения, навыки». Компетентность представляет собой динамичную категорию и раскрывает своеобразную этапность овладения личностью теми или иными знаниями, умениями, навыками, способами действия. Компетентность характеризует уровень способности конкретного лица эффективно действовать в рамках компетенции. Поэтому, компетенцию можно рассматривать как заданное требование к подготовке ученика, а компетентность как его личностное качество.

Существует ряд ключевых, базовых компетентностей, формирование которых должно осуществляться в процессе образования человека. Они содержат основы современного научного знания, принципы и закономерности существования и развития предметов и явлений. К базовым компетентностям относятся: общенаучные, гражданско-правовые, социально-экономические, информационно-коммуникативные, политехнические, общепрофессиональные.

В Образовательном стандарте основного общего образования по праву указывается, что в процессе обучения у школьников необходимо сформировать:

1. Информационно-познавательную компетентность – наличие знаний об общих принципах и нормах, регулирующих жизнедеятельность государства и общества; знаний о правах и обязанностях государства и граждан по отношению друг к другу, о системе права, его применении и основных правовых институтах; навыков поиска и применения полученной правовой информации;

2. Ценностно-ориентационную компетентность – осознание и принятие основных правовых принципов, действующих в демократическом обществе; ценности права, выражающего интересы людей и служащего поддержанию стабильности в обществе; понимание необходимости правомерного поведения; неприятие асоциального поведения как фактора разрушения общества;

3. Регулятивно-поведенческую компетентность – наличие позитивных правовых установок; готовность следовать общепринятым нормам поведения; принятие ответственности за свои действия; конструктивное выполнение основных социальных ролей;

4. Коммуникативную компетентность – готовность к конструктивному взаимодействию и разрешению конфликтов; готовность к достижению договоренностей; аргументация и презентация собственной точки зрения [4].

С учетом анализа различных исследований и собственного опыта изучения проблемы мы считаем правомерным выделить в структуре правовой компетентности совокупности трех составляющих: когнитивного компонента (характеризует изменения в интеллектуальной сфере личности, что находит отражение в степени правовой информированности, в степени осознания значимости правовых знаний), мотивационного компонента (дает характеристику изменений в мотивационной сфере личности старшеклассника, развития ценностных ориентаций, положительной мотивации деятельности), деятельностного компонента (отражает реальное участие старшеклассников в правоотношениях, приобретение ими опыта самостоятельного и ответственного действия в рамках закона).

Данные компоненты находятся в неразрывной взаимосвязи и позволяют представить правовую компетентность как сложное личностное образование и целостное явление. В процессе реализации правового воспитания и образования старшеклассников на основе компетентностного подхода особое внимание необходимо уделять формированию основных содержательных доминант правовой компетентности старшеклассников: правовых знаний, правовой позиции и социально-правового опыта. В свете последних изменений в российском обществе, результатом реализации правового образования и воспитания несовершеннолетних, на наш взгляд, должна быть правовая социализация.

Однако, на наш взгляд, не достаточно внимания уделяется формированию социально-правового опыта, характеризующегося правовой активностью и правомерным поведением, приобретаемым старшеклассниками в процессе участия в учебной и внеучебной деятельности, имеющей правовой характер, участия в деятельности правовых объединений школьников, общественных объединений, при взаимодействии с сотрудниками органов внутренних дел и т. д.

С целью вовлечения старшеклассников в социально-правовую деятельность нами на базе Дома творчества детей и молодежи г. Оренбурга в детской общественной организации ассоциация «Радуга» осуществляется работа по правовому направлению, которая имеет большое значение для формирования основных компонентов правовой компетентности старшеклассников. Деятельность Ассоциации «Радуга» делится на несколько направлений, среди которых: защита прав ребенка; организация досуговой деятельности детей и подростков; участие в правовом образовании школьников в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка; профилактика правонарушений, наркомании и иных зависимостей посредством проведения акций, конкурсов, телепередач и др.; оказание посильной помощи социально незащищенным слоям населения при проведении благотворительных акций, операций, концертов, трудовых десантов.

Регулярно Ассоциация «Радуга» проводит Недели прав ребенка, посвященные популяризации международных и внутригосударственных документов по защите прав детства. Участники Недели проводят отпущенное для акции время в играх в «правовом поле»: участвуют в пресс-конференциях, на которых дискутируют со специалистами УВД, социологами, психологами, представителями городской администрации по делам молодежи и культуры. Ребята соревнуются в деловых играх «Имею право», «Суд идет», участвуют в конкурсах коллажей «Каждый правый имеет право», «Права детей глазами детей». Игровые формы работы с детьми побуждают их самостоятельно мыслить, высказывать свои суждения и мнения, ответственно относиться к собственным поступкам, к решению непростых правовых вопросов.

В ОЦДЮТ г. Оренбурга создан ряд авторских программ по праву: «Юный юрист», «Правоведение», «Будущий юрист», «Закон и правосознание». Каждая программа имеет свое назначение относительно той или иной категории подростков. Для апробации программ создан клуб для подростков «Право». Задачами деятельности клуба являются следующие: приобщить подростков к правовой культуре в ходе углубленного изучения права, обеспечив устойчивый интерес к успешному овладению юридическими знаниями; добиться осознания и оценки подростками необходимости правового познания. Особый интерес представляет программа дополнительного образования «Закон и правосознание», предназначенная подросткам 14–17 лет, склонным к правонарушениям, состоящим на учете в РОВД. Назначение программы заключается в приобщении несовершеннолетних к правовой культуре, воспитании отрицательного отношения к нарушениям права, преступлениям, пьянству, наркотикам и другим порокам, являющимся причиной многих личных и общественных бед.

Таким образом, реализация правового образования и воспитания учащихся на основе компетентностного подхода осуществляется в общеобразовательных учреждениях, в учреждениях дополнительного образования в свете положений Конвенции ООН о правах ребенка. В процессе организуемой учебной и внеучебной деятельности учащихся даются углубленные и расширенные знания о правах детей и о правах человека в целом, развивается и закрепляется чувство собственного достоинства, повышается нравственный уровень, формируются правовая позиция и социально-правовой опыт.

Библиографический список

1. **Большой** энциклопедический словарь. [Текст] – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая российская энциклопедия, 2000. – 1456 с.
2. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года. [Текст] – М.: ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. – 24 с.

3. **Науменкова, К. В.** Проблемы правового воспитания граждан России на рубеже веков [Электронный ресурс] / К. В. Науменкова. – Режим доступа: <http://tsu.tmb.ru/nu/kon/arhiv/2004/kon1.22.03/sek1/13.htm>.
4. **Образовательный** стандарт основного общего образования по праву [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ug.ru/02.34/t40.htm>.
5. **Основы права** [Текст]: учебник / Под ред. В. В. Лазарева. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрист, 2004. – 429 с.
6. **Певцова, Е. А.** Теория и методика обучения праву [Текст] / Е. А. Певцова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
7. **Платон.** Диалоги [Текст] / Платон. – М.: АСТ, 2004. – 237 с.
8. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.
9. **Юридическая педагогика** [Текст] [Беличева С. А., Беляева Л. И., Буданов А. В. и др.] / Под ред. В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 895 с.
10. **Беловолов, В. А.** Понимание права как социально-педагогический феномен [Текст] / В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 265–274.
11. **Ильенко, Е. В.** Защита прав личности как социально-педагогическая проблема [Текст] / Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 88–99.
12. **Евсикова, Е. И.** Социально-педагогические механизмы реализации и защиты прав ребенка в системе образования [Текст] / Е. И. Евсикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 315–322.
13. **Гаджимагомедова, Ш. С.** К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании старшеклассников [Текст] / Ш. С. Гаджимагомедова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 356–365.
14. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.

Барина Наталья Александровна

Аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, natalbar@rambler.ru, Уфа

**УМЕНИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Barinova Natalia Aleksandrovna

Post-graduate student Bashkir State Pedagogical University, natalbar@rambler.ru, Ufa

**SKILL OF MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION
IN STRUCTURE PEDAGOGIC ACTIVITY**

Реализация в XXI в. Доктрины Российского образования и Национальной системы оценки качества образования требует переосмысления подходов к управлению качеством образования в учреждениях профессионального образования. Концепция модернизации российского образования на период до 2005 г. завершает формирование государственной образовательной политики. На ближайшие десять лет в концепции определено направление по опережающему развитию начального и среднего профессионального образования.

Главной целью современной системы начального профессионального образования является формирование компетентного специалиста способного к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности. Наиболее гибким инструментом в деле повышения уровня подготовки квалифицированных рабочих и специалистов начального звена является рациональное планирование учебного процесса, разработка системы обеспечения качества образования на различных его этапах.

Вопросам построения новой системы профессионального образования на современном этапе, его качеству, условиям существования посвящено значительное число работ. Проблеме системного целенаправленного развития профессиональной подготовки на основе научно обоснованного проектирования содержания, структуры и диагностики результатов, преемственности различных образовательных ступеней посвящены работы С. Я. Батышева, А. П. Беляева, Г. С. Гершунского, В. С. Леднева, А. М. Новикова, Г. М. Романцева, Е. В. Ткаченко и др.

Проблема качества образования нашла отражение в работах М. М. Поташника, А. М. Моисеева, П. И. Третьякова, С. Е. Шишова, В. А. Кальнея, Д. Ш. Матроса, Д. М. Полева, Н. Н. Мельниковой, Е. В. Яковлева, М. В. Рыжакова, В. С. Лазарева и др.

Качество образования – это системная характеристика образования, отраженная в показателях и критериях оценки процесса и (или) результата образовательной деятельности, на основе которых осуществляется оценка степени соответствия реального процесса и (или) результата образовательной деятельности в сравнении с идеальной моделью, образовательным стандартам или ожидаемым результатам [1].

Качество профессионального образования – это комплекс характеристик профессионального сознания, отражающих способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития экономики, на определенном уровне эффективности и профессионального успеха, с пониманием социальной ответственности за результаты профессиональной деятельности [4].

Понимание качества профессионального образования включает не только наличие профессиональных знаний, но характер и уровень образования в целом, организационную культуру, ролевую и функциональную готовность к управленческой деятельности, способность к распознаванию и пониманию проблем и творческому поиску их рационального решения, навыки самообразования.

Качество профессионального образования характеризуется не только результатом образовательной деятельности, но и условиями формирования этого результата: качеством цели образования (какой ее видят органы управления образованием, преподавателя и учащиеся), качеством потенциала образования (ресурсов и условий их использования), качеством организационно-правового обеспечения образования, качеством учащихся, качеством преподавательского состава и деятельности преподавателей, качеством материально технического обеспечения учебного процесса, качеством информационного и методического обеспечения, качеством образовательной программы и технологии образования, качеством воспитательной работы в учебном учреждении [3; 4; 6].

Качество профессионального образования динамично, оно изменяется с течением времени в связи с предъявлением к нему новых требований и конкретизацией целей образования. Важнейшим механизмом оценки и эффективного управления качеством образования является мониторинг качества образования, обеспечивающий этот процесс регулярной информацией обо всех изменениях в системе образования [2; 5; 6].

Для обеспечения и оперативного управления качеством подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов начального звена в системе начального профессионального образования используется образовательный мониторинг.

Планомерное управление профессионально-образовательным процессом, включающее диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности обучаемых, требует разработки технологий мониторинга качества образования, позволяющих определять не только статическую картину результатов образования, но и наблюдать весь учеб-

ный процесс в динамике, отвечать требованиям плановости, систематичности, объективности и экономичности. Таким образом, можно говорить о целесообразности использования педагогического мониторинга для обеспечения и оперативного управления качеством подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов начального звена в системе начального профессионального образования [3; 6].

Проблема мониторинга в педагогике появилась сравнительно недавно. Разработку проблем педагогического мониторинга следует рассматривать как наиболее актуальное в современных условиях направление развития педагогической науки. Теория и практика педагогического мониторинга и оценки знаний исследовалась в работах: Г. С. Ковалевой, В. А. Кальней, А. А. Кузнецова, И. И. Логвинова, И. И. Кулибабы, М. В. Рыжакова, Ю. Г. Татура, С. Е. Шишова, и др., которые определяют понятие «мониторинг в образовании» как достаточно сложное явление и поэтому до сих пор не имеет точного однозначного толкования. Вместе с тем, непрерывность мониторинга, его систематичность, информативность, прогностичность отмечают все исследователи.

В целом, авторы сходятся во мнении, что педагогический мониторинг качества образования связан с управлением образовательным процессом со стороны педагога, с решением задач по формированию личности учащихся и руководству их деятельности путем адекватного выбора средств и способов педагогической деятельности.

Таким образом, педагогический мониторинг – это научно обоснованная, целенаправленная прогностическая система диагностирующих и контролирующих мероприятий в образовательной системе, предусматривающих регулярное отслеживание за изменением основных элементов качества образования с целью своевременного принятия адекватных управленческих решений по коррекции образовательного процесса и созданных для него условий в целях обеспечения качественного образования.

И. И. Трубина в своих исследованиях рассматривает педагогический мониторинг как часть педагогической деятельности. Следуя логике ее рассуждений мониторинговую деятельность можно рассматривать и как часть педагогической деятельности и как самостоятельный вид ее деятельности. Согласно системному подходу мониторинговую деятельность также следует изучать и как систему, и как подсистему педагогической деятельности, состоящую из таких видов деятельности как исследовательская, диагностическая, проектировочная, конструктивная, организаторская, оценочно-коррекционная.

Анализ философских, психологических и педагогических работ по мониторингу качества образования позволил определить структуру мониторинговой деятельности педагога и выделить систему умений мониторинга качества образования, соответствующих компонентам мониторинговой деятельности:

– **нормативно-установочный компонент** – умение регламентировать свою деятельность согласно ГОС НПО по специальности; умение разрабатывать рабочую образовательную программу по предмету на основе ГОС НПО, учебного плана и графика учебного процесса ОУ НПО; умение вносить коррективы в содержание обучения учебным дисциплинам в связи с изменениями стандартов, учебных планов и графика учебного процесса;

– **аналитико-диагностический компонент** – умение адаптировать и модифицировать стандартные методики измерения качества образования в условиях его проведения; умение подобрать способы обработки, хранения и распространения информации; умение разрабатывать программу мониторинга качества образования: цели, задачи, предмет и ожидаемые результаты; умение разработать комплекс критериев и показателей оценки изучаемого; умение разработать диагностический инструментарий с учетом исследуемой проблемы;

– **деятельностно-технологический компонент** – умение проведения сбора разносторонней информации о качестве образования; умение обработки информации о качестве образования;

– **промежуточно-диагностический компонент** – умение систематизации информации о качестве образовании; умение анализа информации о качестве образовании; умение оценки полученной информации о качестве образовании;

– **прогностический компонент** – умение прогнозирования дальнейшего развития образовательного учреждения; умение прогнозировать тенденции изменения качества образования; умение анализировать реальное состояние качества образования; умение представлять общую картину развития качества образования; умение использовать информацию о качестве образовании для педагогического прогноза;

– **итогово-диагностический компонент** – умение интерпретации информации о качестве образовании; умение формулировать выводы; умение разработать рекомендательные меры по коррекции образовательного процесса;

– **рефлексивно-оценочный компонент** – умение соотносить цель и результат проведенной деятельности; умение оценивать результаты совместной деятельности и намечать ход дальнейших действий по целеполаганию, отбора содержания, выбору методов, форм деятельности и т. д.; умение использовать полученные знания, умения, навыки мониторинговой деятельности в различных новых педагогических ситуациях.

Под умениями мониторинга качества образования мы понимаем сознательное владение умственными и практическими приемами мониторинговой деятельности, позволяющие преподавателю объективно оценивать актуальное состояние педагогической действительности, распознавать соответствие образовательного результата целям деятельности педагога и направленными на выделение педагогических средств, адекватных осо-

бенностям объекта педагогического воздействия и условиям организации педагогического взаимодействия.

Мониторинговая деятельность преподавателя будет успешной лишь при наличии сформированных у них умений мониторинга качества образования.

Решая вопрос об измерении уровня сформированности умений мониторинга качества образования и фиксировании динамики данного процесса, нами были выделены следующие критерии и их показатели сформированности умений мониторинга качества образования у преподавателей НПО:

– **мотивационно-ценностный критерий** – его показатели: понимание цели и задачи деятельности и осознание ее значимости; потребность выстраивать профессиональную деятельность на основе результатов мониторинга; желания как можно полнее овладеть методиками мониторинга качества образования; принятие ответственности за результаты образовательного процесса;

– **когнитивный критерий** – его показатели: знание специфики педагогического мониторинга; знание о моделировании мониторинга качества образования; знание о технологических составляющих мониторинга; знание о методах коррекции и оценивания; полнота знаний; конкретность знаний; глубина знаний; системность знаний; гибкость знаний; осознанность знаний; оперативность знаний;

– **эмоционально-волевой критерий** – его показатели: удовлетворенность в ходе занятий как самим процессом овладения преподавателями умениями мониторинга качества образования, так и его результатами; высокая оценка личностного фактора в процессе освоения умений; проявление целеустремленности, настойчивости, активности в освоении умений мониторинга качества образования; положительный эмоциональный психологический фон в педагогическом коллективе;

– **операционально-деятельностный критерий** – его показатели: полнота мониторинговых умений; развернутость мониторинговых действий; воспроизведение отдельных действий, выполнение сложных действий в педагогической ситуации; использование отработанных действий, при выполнении соблюдается жесткое следование алгоритму; самостоятельное решение ограниченного круга педагогических задач; самостоятельное определение и реализация логики и последовательности мониторинговых действий, которые в своей совокупности составляют завершенные и полные циклы мониторингового изучения;

– **рефлексивно-оценочный критерий** – его показатели: обусловленность действий результатами мониторинга; развитие рефлексии; готовность обращаться к своему опыту; готовность действовать на основе анализа явлений и событий; самоконтроль и самоорганизация; адекватность самооценки.

Высокий уровень овладения умениями мониторинга качества образования позволяет преподавателю НПО строить свою деятельность на основе научного анализа педагогических фактов и явлений, прогноза их развития,

учета закономерной связи и взаимообусловленности между компонентами деятельности, использования наиболее эффективных средств педагогического воздействия.

На сегодняшний день готовность к проведению мониторинга качества образования – важнейший показатель педагогического мастерства и управленческой компетентности преподавателя, свидетельствующий о способности осознавать системность профессионально-педагогической деятельности и строить ее как систему. Практический опыт показал, что лишь немногие преподаватели могут грамотно, системно провести мониторинговые исследования по качеству образования, оценить степень их реализации, выделить проблемы и затруднения, возникшие в ходе исследований.

Успешное формирование умений мониторинга качества образования у преподавателей возможно при соблюдении следующих педагогических условий: вовлечение преподавателей в интерактивное взаимодействие для создания собственного образовательного мониторингового маршрута в ходе методической работы методических объединений; реализация (внедрение) поэтапного осуществления мониторинга учебного занятия по предмету; совместная мониторинговая деятельность преподавателя и учащегося, обеспечивающая параллельную эволюцию (коэволюцию) умений мониторинга преподавателя и учащегося, приводящая к формированию адекватной самооценки. Данные педагогические условия являются необходимыми и достаточными для успешной реализации формирования умений мониторинга качества образования у преподавателей НПО.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогический мониторинг как системная диагностика качества образования [Текст] / В. И. Андреев // Педагогический мониторинг качества образования. – Казань: КГУ, – 1999. – С. 4–16.
2. **Кальней, В. А.** Мониторинг качества образования. [Текст] / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М.; Вологда: Изд-во Вологод. ин-та повышения квалификации и переподгот. Пед. Кадров, 1998. – 203 с.
3. **Качество** среднего профессионального образования: проблемы и пути обеспечения: Науч.-метод. Сб./Ин-т проблем развития сред. проф. образования; Сост. А. Ф. Щепотин, А. П. Шеховцев. – М.: ИПР СПО, 2003. – 195 с.
4. **Коротков, Э. М.** Качество образования: формирование, факторы и оценка, управление: Для работников высш. образования [Текст] / Э. М. Коротков; Гос. Образоват. Учреждение высш. Проф. образования. – М.: ГУУ, 2002.
5. **Михайлова, Е. И.** Теория и практика мониторинга качества обучения в региональной системе образования. [Текст] / Е. И. Михайлова. – М.: Пед.о-во России, 1999. – 223 с.
6. **Поташник, М. М.** Качество образования: проблемы и технология управления: в вопросах и ответах [Текст] / М. М. Поташник; Рос. Акад. Образования. – М.: Пед. О-во России, 2002. – 350 с.
7. **Белова, С. Н.** Балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов как элемент системы менеджмента качества образовательного про-

цесса в вузе [Текст] / С. Н. Белова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 70–82

8. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–101.

9. **Игнатьева, Е. Ю.** Системообразующая роль менеджмента знаний в тенденциях развития высшего образования [Текст] / Е. Ю. Игнатьева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 122–130.

10. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

11. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.

12. **Зелетдинова, Э. А.** Проблемы компьютерного интернет-тестирования в оценке качества подготовки специалистов по программам высшего профессионального образования [Текст] / Э. А. Зелетдинова, М. Ю. Яковлева, М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 85–94.

13. **Заглядина, О. Н.** Формирование педагогической культуры будущего учителя математики [Текст] / О. Н. Заглядина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 67–75.

14. **Штейнберг, В. Э.** Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 60–68.

УДК 37

Гришин Алексей Владимирович

Кандидат педагогических наук, директор Челябинского автотранспортного техникума, chelatteh@yandex.ru, Челябинск

Николаев Андрей Львович

Директор негосударственного образовательного учреждения «Автокурсы», pedagog@masu.ru, Челябинск

ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Grishin Alexey Vladimirovich

Candidate of pedagogy, director of the Chelyabinsk Motor Transportation technical school, chelatteh@yandex.ru, Chelyabinsk

Nikolayev Andrey Lvovich

Director of "Autocourses" educational institution pedagog@masu.ru, Chelyabinsk

TECHNICAL CREATIVITY OF PUPILS IN THE COURSE OF PRACTICAL TRAINING IN НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ AN ADDITIONAL EDUCATION

Образование в России в настоящее время переживает период реструктуризации, вызванный необходимостью более полного удовлетворения потребности государства, общества в получении гражданами качественного образования и конкурентоспособной профессиональной квалификации. Меняются многие акценты и приоритеты, усиливается значимость развития практического мастерства и профессионального творчества специалиста.

Актуальность проблемы организации практического обучения учеников в негосударственных учреждениях дополнительного образования (НУДО) обусловлена социально-экономическими преобразованиями, происходящими в российском обществе, необходимостью изменений в существующей системе дополнительного негосударственного образования, направленных на подготовку специалистов, обладающих достаточно высоким уровнем профессионализма и компетентности.

Успешность деятельности образовательных учреждений образования возможна при условии научно обоснованного соотнесения общеобразовательной и профессиональной подготовки, взаимосвязи учебного, воспитательного и производственного процессов с процессом практического обучения. Изменяющаяся общественно заданная норма, трансформирующая потребности личности, требует изменения деятельности преподавателя по осуществлению практического обучения учащихся, его социально-педагогического сопровождения.

Практическое обучение учащихся образовательных учреждений дополнительного образования является составной частью основной образовательной программы, углубляет знания, полученные учениками в процессе теоретического обучения, обеспечивает приобретение необходимых умений, навыков и опыта практической работы по изучаемой специальности, создавая основу формирования социально-профессиональной компетентности будущего специалиста.

Исследование теории и опыта организации практического обучения учеников как звена профессионального образования свидетельствует о том, что в настоящее время в преддверии возможности введения прикладного бакалавриата в НУДО, что предусмотрено в проекте госпрограммы по развитию образования на 2009–2012 годы, меняются многие акценты и приоритеты, усиливается значимость развития мастерства и творчества, уровня профессионально-практического становления и развития личности будущего специалиста. В условиях социально-экономических перемен современной России все более актуальными становятся не только диапазон знаний, но и совокупность практических умений, обеспечивающих успешное становление социально-профессиональной компетентности будущего специалиста. В этой связи роль практического обучения неизменно возрастает.

Практическое обучение в большинстве случаев рассматривается как процесс освоения будущими специалистами опыта производственных отношений и особенностей профессиональной деятельности в условиях реально действующих фирм и предприятий. Изучение потребностей рынка труда обнаруживает, что компетентность понимается сегодня не как совокупность отдельных умений и профессиональных знаний, но предполагает наличие социальных, личностных, индивидуальных характеристик, позволяющих профессионалу на основе полученного образования осуществить трудоустройство и карьерный рост, постоянно повышая свою квалификацию на основе самоанализа своей готовности к инновационным преобразованиям.

Практическое обучение учеников НУДО определено основными направлениями модернизации профессионального образования, необходимостью более полного удовлетворения потребности государства, общества в получении гражданами качественного образования и конкурентоспособной профессиональной квалификации.

С. Я. Батышев, А. С. Белкин подчеркивают, что успешность деятельности образовательных учреждений, осуществляющих реализацию интегрированных образовательных программ, возможна при условии научно обоснованного соотношения общеобразовательной и профессиональной подготовки, взаимосвязи учебного, воспитательного и производственного процессов. Встают задачи теоретического обоснования, прогнозирования, развития и методического обеспечения учебно-воспитательного производственного процесса, отвечающего требованиям подготовки квалифицированных специалистов [1; 2]. Интеграция указанных направлений обеспечивается в процессе практического обучения.

В качестве основы для проектирования и осуществления практического обучения значимы принципы профессиональной направленности, опираясь на которые можно структурировать и технологизировать практическую деятельность учеников в НУДО, например в автошколе. В частности, выделены принципы научной обоснованности, эффективности, системности, технологичности, инструментальности, практикоориентированности.

Изучение теоретических исследований организации практического обучения учеников в НУДО позволяет рассматривать ее как социально-педагогическую проблему, актуализирующую гуманистические цели профессионального образования, главным направлением которого является формирование у учеников способов освоения и преобразования социальной среды, где человек признается высшей целью – ценностью общества. Таким образом, мы выходим на аспект проблемы – организация творческой деятельности учащихся НУДО в процессе практического обучения.

Из всего многообразия видов творческой деятельности для нас, в силу специфики образовательной деятельности автошколы, актуальным является техническое творчество учащихся.

При этом мы учитываем следующие положения. Одним из условий развития качества профессионального образования является формирование творческой направленности будущего специалиста. Одним из важных направлений в осуществлении подготовки будущих специалистов является формирование у них в процессе обучения специальных умений, которые обеспечивают творческую готовность к профессиональной деятельности. Современная профессиональная деятельность требует интеграции знаний, полученных по разным учебным предметам, объединение их в конкретном труде. На это и должно быть направлено последовательно организованное обучение техническому творчеству, осуществляющееся на межпредметных занятиях, в проектировании, в процессе производственной практики и других видах учебной и внеучебной деятельности. В целях повышения адекватности результатов деятельности образовательной системы потребностям сферы производства, приближения подготовки специалистов к требованиям отраслей экономики, укрепления связей обучения учеников с производством важно активизировать работу образовательных учреждений различных типов по обучению учеников техническому творчеству.

Творчество как процесс создания нового выражает созидательный, преобразующий труд человека, неразрывно связанный с его познавательной деятельностью, являющейся отражением объективного мира в сознании человека.

На наш взгляд, необходимо отметить, что кроме признака новизны результата деятельности, следует учитывать целый ряд его признаков. В. Г. Разумовский так определяет признаки, способствующие успешному протеканию творческой деятельности:

- наличие ситуации, ведущей к постановке проблемы;
- необходимая информированность, достаточная для решения проблемы;
- необходимые знания и материальные средства для оценки правильности решения проблемы или для ее экспериментальной проверки [5, с. 56].

Поскольку наше исследование связано с техническим творчеством учеников в процессе практического обучения в НУДО, необходимо определить признаки творческой деятельности, формирование которых наиболее существенно для обучения. Такие признаки были определены И. Я. Лернером:

- видение новой проблемы в традиционной ситуации;
- видение структуры объекта;
- видение новой функции объекта;
- видение альтернативного решения проблемы;
- комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы;
- создание нового подхода (способа, объяснения) [3].

Для формирования рабочего определения понятия «техническое творчество учеников» и определения содержания технического творчества уче-

ников» возникает необходимость выявления и рассмотрения функций технического творчества в процессе практического обучения и в содержании образования. Последнее важно для определения содержания технического творчества учеников с учетом специфики практического обучения (например, обучения учащихся автошколы, подготовка сварщиков в Политехническом техникуме г. Магнитогорска и др.).

В специально организуемом техническом творчестве учащихся в процессе практического обучения в качестве одного из его самостоятельных направлений может быть выделен педагогический процесс.

Если в общем плане социальная организация творчества в качестве своей главной цели преследует получение новых технических решений, создание новой техники и технологии, использование достижений науки для совершенствования производства в целом. При этом общество получает и сопутствующий (но также социально значимый) результат, выражающийся в росте творческого потенциала производительных сил. То при педагогической организации технического творчества создание творческого потенциала общественного производства является ее главной целью и основным результатом. Но достижение этого результата связано со специфическим содержанием технической деятельности и может лишь частично опираться на непосредственное совершенствование техники и технологии производства. В связи с этим педагогически организуемое техническое творчество приобретает требуемые признаки, как по сути искомых результатов, так и по характеру процессов, на которые оно опирается.

Это значит, что содержание педагогического понятия «техническое творчество» не может быть идентичным тому, которое используется для характеристики процесса, обеспечивающего преобразование материально-технической основы и технологии производства.

Когда речь идет о педагогическом аспекте технического творчества, то в первую очередь имеется в виду учащиеся, которые еще только готовятся к участию в процессе общественного производства, находятся на различных этапах подготовки и проходят через различные образовательные системы (в нашем случае система НУДО).

В понимании педагогического аспекта технического творчества мы учитываем следующие особенности. Так, практика свидетельствует, что вполне правомерно обучение учеников творчеству, что предполагает достижение тех или иных результатов, которые, в свою очередь, являются итогом технического творчества. В связи с этим суть педагогического аспекта творчества учеников состоит главным образом в установлении связи педагогически управляемого процесса творческой деятельности с решением задач практического обучения и решением технических задач. Количественные и качественные социально значимые показатели такой деятельности выражаются, во-первых, в числе изготовленных моделей объектов, найденных решений и т. п. и, во-вторых, в эффективности практического обучения учеников.

Основным показателем эффективности педагогического аспекта технического творчества учеников в этом случае становится число изготовленных технических объектов, также призовые места на выставках, смотрах, конкурсах по профессиям и т. д. По этим же итогам судят и о развитии творчества учеников, направляя педагогические усилия на рост соответствующих показателей.

Достижение социально и личностно значимых результатов творчества в настоящее время в значительной мере зависит от активного участия в нем учеников НУДО, от форм его организации, от правильного использования индивидуальных возможностей каждого в коллективной творческой деятельности и т. д. В соответствии с этим при педагогической организации технического творчества учащихся в процессе практического обучения должно быть обеспечено увеличение числа участников творческой деятельности, повышение уровня их подготовленности к техническому творчеству.

Другими словами, для педагогически организуемого технического творчества обучающихся результаты характеризуют также участие учеников в творчестве и развитие их творческих возможностей, а не только технико-экономические достижения деятельности человека.

Наибольшую ценность для технического творчества учеников в процессе практического обучения в НУДО представляет выделение в социальном опыте, как объективной основе формирования содержания образования, такого компонента как опыт творческой деятельности.

Техническое творчество в этом случае может правомерно рассматриваться в качестве специфической части и формы существования целостного опыта творчества. Опыт творческой деятельности является одним самостоятельным видом содержания образования и выступает основой любых уровней конкретизации содержания обучения вплоть до учебного материала учебного предмета. Соответственно это положение распространяется и на ту часть опыта творческой деятельности, которая должна быть представлена в содержании образования техническим творчеством. Именно с этих позиций открывается возможность рассмотрения подготовки обучаемых к техническому творчеству, во-первых, как функции образовательной деятельности НУДО; во-вторых, применительно к практическому обучению учащихся, как основы профессиональной подготовки будущих специалистов.

Содержание технического творчества учащихся НУДО в процессе практического обучения связано с представлениями о его структуре.

Проблема структуры творческого процесса – одна из стержневых проблем педагогики. Проведенный нами анализ показал, что с позиций педагогической целесообразности данная проблема включает в себя следующие вопросы:

- определение границ технического творчества и педагогической оправданности их учета в творческой подготовке учеников;
- установление соотношения в техническом творчестве продуктивной и репродуктивной деятельности;

- выделение этапов творческого процесса и смысла их педагогического использования;
- оценка успешности деятельности на различных этапах технического творчества и ее обусловленности.

Названные вопросы вытекают из анализа объективных характеристик процесса технического творчества, которые тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Определение состава содержания подготовки учеников к техническому творчеству предполагает обязательное проведение такого анализа.

Стремясь дать обобщенное представление о структуре творческого процесса на основе анализа работ предшественников, Я. А. Пономарев обозначает в нем четыре последовательных фазы. Первая (сознательная работа) – подготовка (особое длительное состояние как предпосылка интуитивного проблеска новой идеи). Вторая (бессознательная работа) – созревание (бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи). Третья (переход бессознательного в сознательное) – вдохновение (в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея решения первоначально в гипотетическом виде, в виде принципа замысла). И четвертая фаза (сознательная работа) – развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка. Для схемы Я. А. Пономарева характерно рассмотрение рамок творческого процесса в соответствии с периодом решения творческой задачи, применительно к которому показано взаимодействующее единство сознания и подсознания [4].

Рассматривая структуру технического творчества, нельзя не учитывать его многообразия: проектирование, конструирование, опытно-конструкторские разработки, моделирование, рационализация, изобретательство. Все это находит отражение и в практике осуществления технического творчества учеников в процессе практического обучения. Во-первых, в видах деятельности – конструирование, моделирование, проектирование, во-вторых, в организационных формах – студенческие конструкторские бюро и кружки, кружки технического моделирования и так далее. Техническое творчество для учащегося, как правило, заканчивается созданием единичного объекта. От него чаще всего ожидается лишь практическое подтверждение правильности найденного решения.

С учетом особенностей технического творчества в процессе практического обучения в НУДО мы выделяем следующие блоки-компоненты в его структуре

Первый блок-компонент:

- постановка и формулировка творческой задачи;
- решение творческой задачи;
- материально-практическое воплощение найденного решения, подтверждающее его правильность.

Второй блок-компонент:

– приобретение специальной системы знаний и умений по основам изобретательства, рационализации и патентоведения как условие технического творчества;

– овладение знаниями и умениями вспомогательных видов деятельности (работа со специальной литературой по творчеству и технической литературой, оформление технической документации, накопление технической информации и др.);

– овладение методами решения творческих технических, в том числе изобретательских задач.

Первый блок-компонент процесса овладения учениками опытом технического творчества и его обогащения строится и содержательно наполняется на основе содержательно-целевых принципов и процессуального принципа – обогащение опыта технического творчества.

Построение второго блок-компонента, отражающего специальные знания и умения, необходимые для осуществления вспомогательной деятельности, основывается на процессуальном принципе – сочетание личностно значимого технического творчества с производственно направленной технической деятельностью.

Таким образом, установленные взаимные связи между блок-компонентами состава подготовки учеников к техническому творчеству в процессе практического обучения в НУДО и связи с соответствующими этой подготовке педагогическими принципами, позволяют в дальнейшем представить модель подготовки учеников к техническому творчеству.

Библиографический список

1. **Батышев, С. Я.** Профессиональная педагогика [Текст] / С. Я. Батышев. – М., 1997. – 196 с.
2. **Белкин, А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во». 2004. – 176 с.
3. **Лернер, И. Я.** Проблемное обучение [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Высшая школа, 1974. – 318 с.
4. **Пономарев, Я. А.** Психология творчества [Текст] / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
5. **Разумовский, В. Г.** Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике [Текст] / В. Г. Разумовский. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
6. **Ишкова, А. Э.** Развитие исследовательской компетентности педагогов и учащихся в рамках начального и среднего профессионального образования [Текст] / А. Э. Ишкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 344–351.
7. **Джинчвелашвили, И. Т.** Развитие учебной мотивации школьников в условиях дополнительного образования [Текст] / И. Т. Джинчвелашвили // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 327–337.
8. **Арефьев, И. П.** Технологическое образование в школе и педвузе: проблемы и стратегия его развития [Текст] / И. П. Арефьев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 409–419.

9. **Петрова, У. Г.** Инновационная деятельность школы на основе маркетинговой службы [Текст] / У. Г. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 277–286.

10. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.

11. **Жирохова, З. Т.** Функциональная модель формирования у сельских школьников потребности в созидательной деятельности [Текст] / З. Т. Жирохова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 254–259.

РАЗДЕЛ VI

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 378: 001. 891

Игнатова Валентина Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», valyaig@mail.ru, Красноярск

Михайлова Римма Ивановна

Старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Хакасский Технический институт – филиал Сибирского Федерального Университета, rimma-mih@mail.ru, Абакан

МНОГОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА: ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Ignatova Valentina Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, the head of psychology and pedagogy chair, Siberian State Technological University, valyaig@mail.ru, Krasnoyarsk

Mikhailova Rimma Ivanovna

Senior teacher, chair "Foreign languages", Khakas technical institute – branch of Siberian Federal University, rimma-mih@mail.ru, Abakan

MULTICULTURAL EDUCATION OF TECHNICAL INSTITUTE STUDENT: THE WAYS OF IMPROVEMENT

Многокультурное образование является адекватным и эффективным ответом на такие проблемы современного мира, как межэтнические конфликты, дискриминационные процессы, расовые явления, классовые политические, экономические и религиозные антагонизмы.

В современной психолого-педагогической литературе достаточно часто понятия «многокультурное», «поликультурное», «мультикультурное» рассматриваются во взаимосвязи. Однако анализ научной литературы показал, что можно выделить две точки зрения на данные понятия. Во-первых, данные понятия рассматриваются как синонимичные, во-вторых, в каждое из них вкладывается особый смысл. Но основная идея многокультурного образования – воспитание уважительного отношения к культурам, отличным от собственной, и приобщение к мировым гуманистическим ценностям.

Многокультурное образование имеет важное значение для многонациональных регионов России. Одним из таких регионов является республика Хакасия (территория 61,9 кв. км.). На этой сравнительно малой территории проживает 546 тыс. человек, 107 национальностей. Численность коренного населения составляет всего 11%. «В миграционном процессе участвуют разные этнические группы. Их можно разделить на три типа: народы и этнические группы РФ; мигранты коренных национальностей стран СНГ; мигранты других стран» [5, с. 565].

По данным переписи 2002 года, на территории Хакасии отмечается тенденция незначительного роста представителей коренных народов Кавказа, Средней Азии и Китая. Миграция и урбанизация населения ведет к образованию сложных межкультурных взаимодействий. Для того чтобы адаптироваться в условиях разных культур, необходимо ознакомиться и знать особенности этих культур. Освоение этнокультурного опыта способствует осознанию человеком того, что родная культура является одной из форм культурного многообразия мира.

В Хакасии имеется три высших учебных заведения и пять филиалов вузов из других регионов. Это отражает общую региональную тенденцию: повысилась ценность высшего образования, молодежь разных национальностей, проживающих в данном регионе, ориентирована на его получение, что определяет особую специфику организации учебно-воспитательного процесса в вузе, как одного из культурных институтов, обеспечивающих развитие многокультурной образованности будущего специалиста.

Культурные традиции региона не могли не сказаться на образовательной среде. Вузы Хакасии – носители богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру будущего специалиста, а значит и обеспечивающие возможность его выхода на живое знание. В контексте многокультурного образования акцент смещается на заложенные в этнических культурах ценности, имеющие прогностическое значение, способствующие развитию личности, социальному и научно-техническому прогрессу, установлению добрососедского сотрудничества на межличностном, государственном, международном уровнях.

Сопоставление элементов культуры другого народа со знанием родной культуры позволяет уяснить особенности культурных проявлений, обусловленных спецификой экономического, политического и социального развития, принять эти особенности и учитывать их во взаимоотношениях с носителями иных культур, строить отношения на уважении к культурным достижениям других народов, сопричастности к их проблемам и трудностям, стремиться к культурному сотрудничеству с зарубежными странами.

Становление многокультурной личности, связанного с осмыслением ею своего места в мире, отношением к родной культуре, осознанием себя как субъекта этноса, гражданина Российского государства и мира, возможно лишь в процессе активной познавательной деятельности. Данное утверждение в полной мере относится к будущим специалистам – студентам, которые характеризуются как «особая социальная категория, специфическая

общность людей, организационно объединенная высшим учебным заведением. Профессиональная деятельность будущих специалистов осуществляется как правило в коллективах многонациональных, с разным уровнем культуры их представителей. Это актуализирует проблему становления многокультурной образованности студента – как будущего специалиста и служит предпосылкой социально-профессиональной мобильности, ответственности и конкурентоспособности специалиста в условиях рыночных отношений.

Ведущей для будущего специалиста является учебно-профессиональная деятельность, направленная на приобретение социально и профессионально значимых знаний, умений и качеств личности. В социально-психологическом аспекте студенчество отличается от других групп населения достаточно высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации» [2, с. 54]. Студенчество – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, время овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека. По мнению ученых и педагогов высшей школы, профессиональная подготовка современного специалиста в вузе должна быть основана на представлении его как человека культуры, а становление и развитие личности студента – как многоэтапный процесс вовлечения его в социум и культуру [1; 3].

В данной статье речь идет о студентах технического вуза. Технический вуз – это особое учебное заведение, где большое внимание уделяется изучению технических дисциплин и недостаточное внимание обращают на многокультурное образование. При этом многокультурное образование рассматривается нами как процесс, направленный на умственное воспитание, развитие личностных качеств и формирование черт характера, определяющих культурный статус специалиста с высшим образованием. При изучении реального уровня проявления многокультурной образованности студентов мы опираемся на совокупность разработанных автором диагностических процедур, которые определили сущность и содержание базовой диагностики. В ее основу положены критерии, которые соответствуют аналогичным компонентам многокультурной образованности студента: информационно-аналитический, эмоционально-ценностный, стратегически-деятельностный. Для каждого из них выделены характерные признаки, по которым в данной статье описываются изменения в уровне многокультурной образованности.

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы (этап ознакомления) особое внимание обращалось на информационно-аналитический критерий, поскольку контрольный срез показал, что многие студенты не имеют достаточных знаний о культурах народов проживающих на территории Республики Хакасия, не всегда уважают и ценят культурные различия, даже не стремятся понимать истинные причины расовой, религиозной и социальной нетерпимости. С целью преодоления негативных проявлений, зафиксированных по данному критерию, разработаны два образователь-

ных модуля, получившие условное название «Я в многокультурном мире» и «Национальная культура Хакасии: настоящее и традиции» и программы их реализации. На этапе реализации программы первого модуля, прежде всего, обращается внимание на осознание студентами проблем многокультурной образованности, необходимости знания других культур, основных правил и средств коммуникации с их представителями. Далее в программе предусматривается обсуждение материалов информационного характера непосредственно касающихся проблем многокультурности Хакасии в контексте российской идентичности. Практическую часть модуля представляют четыре образовательных тренинга, каждый из которых обладает определенной степенью самостоятельности, но в своем единстве направлены на решение конкретных проблем многокультурной образованности. Данные тренинги дополняются дискуссией «Я в мире, мир во мне» и диспутом «Я живу в Хакасии? Я живу в России?».

Образовательный модуль «Национальная культура Хакасии: настоящее и традиции» включает в себя разделы: материальная культура, семейно – бытовая обрядность, религиозные верования хакасов, духовная культура. Разработанная программа реализации данного модуля предполагает использование игровых упражнений и приемов, позволяющих не только на практике закрепить изучаемый материал, но и более глубоко познать себя, снять поведенческие шаблоны, переосмыслить собственное восприятие многокультурного мира и людей других культур, подготовиться к жизни и профессиональной деятельности в конкретной национальной культуре – культуре Хакасии.

В каждый модуль, кроме базового содержания, которое касалось хакасской культуры, включались темы, связанные с культурными аспектами других народов населяющих республику и российской идентичностью. При реализации данных модулей обращается внимание на то, чтобы приобретенные знания и навыки студенты успешно использовали в личных контактах с друзьями и близкими, старшими товарищами и коллегами, сокурсниками, которые являются представителями других культур, а также могли применить в будущей профессиональной деятельности, в новом коллективе.

Диагностическое изучение эффективности проводимой на данном этапе опытно-экспериментальной работы показало, что у студентов формируются более широкие представления о многокультурной образованности, проявляют способность анализировать, оценивать и аргументировать причинно-следственные связи расовой, религиозной и социальной нетерпимости, пытаются прогнозировать вероятные последствия собственных поступков и особенностей взаимодействия с представителями других культур.

Дальнейшая организация опытно-экспериментальной работы (этап поддержания) связывалась с формированием чувствительности студентов к эмоциональным переживаниям и доверия к другим, эмоциональной открытости выражения духовных качеств, что требовало от преподавателя постоянной поддержки. Основными формами и методами организации работы на данном этапе являются ролевые игры «Толерантность», «Страны», игровые

программы «Связанные одной цепью», упражнения «Доброта», «Комплимент в диалоге», «Нравится – не нравится», предполагающие анализ и оценка студентами этнокультурных и социокультурных ситуаций, ориентацию на ценности эмоционального контакта с Другим, помогающее поведение, проявление душевности, отзывчивости, терпимости и других качеств. В процессе проведения данных форм работы наблюдалось: выражение студентами позитивных эмоций, удовлетворение собой, общением, достигнутым результатом совместной деятельности, проявление духовных качеств.

Данный этап опытно-экспериментальной работы логично продолжился следующим (этап самопреодоления), который предполагал формирование у студентов активности, инициативности, стремления преодолеть нетерпимость, ориентацию на сотрудничество, овладение тактиками толерантного взаимодействия. Формами и методами организации работы на данном этапе являются игровые процедуры «Взаимопонимание», «Ценности моей жизни», «Поиск позиции», «Погружение в субкультуру» и другие. В своей совокупности их проведение обусловило следующий результат: студенты стали чаще и успешнее согласовывать собственные действия с представителями других культур, сами отмечали, что признают культурные различия, учитывают их, стремятся к сотрудничеству, стремятся избирать продуктивные коммуникативные стратегии и корректировать свое поведение. Нами не наблюдалось и сами студенты подтвердили отсутствие в учебных группах посягательств на честь и достоинство другого человека, деления на своих и чужих, что ранее имело место.

В целом по результатам опытно-экспериментальной работы проведена диагностика, которая свидетельствовала о позитивных изменениях в уровне многокультурной образованности студентов экспериментальных групп по всем критериям, что отражено в сводной таблице. Более значимые изменения произошли по информационно-аналитическому и стратегически-деятельностному критериям.

Сводная таблица изучения уровня многокультурной образованности студентов экспериментальных групп на начало и окончание опытно-экспериментальной работы

№ п/п	Группы	Факультет	КРИТЕРИИ					
			Информационно-аналитический		Эмоционально-ценностный		Стратегически-деятельностный	
			Начало	Окончание	Начало	Окончание	Начало	Окончание
1.	Э ₁	Экономический	1,94	2,2	1,96	2,5	1,66	2,3
2.	Э ₂	Строительный	1,9	2,3	1,5	2,6	1,3	2,2
3.	Э ₃	Машино-строительный	1,9	2,19	1,4	2,55	1,4	2,21
4.	Э ₄	Экономический	1.97	2.28	2	2.64	1.76	2.28
	Σ по показателям		1.9	2.31	1.75	2.51	1,54	2,23

Библиографический список

1. **Запесоцкий, А. С.** Образование: философия, культурология, политика [Текст] / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 405 с.
2. **Зеер, Э. Ф.** Социально-профессиональное воспитание в вузе [Текст] / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова. – Екатеринбург: Рос. Гос. проф. – пед. ун-т, 2003. – 158 с.
3. **Игнатова, В. В.** Профессионально-культурное становление студентов в образовательном процессе [Текст] / В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. – Томск, 2005. – 264 с.
4. **Мандель, Б. Р.** Сложные игры: способы построения [Текст] / Б. Р. Мандель // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 112–116.
5. **Тугужекова, В. Н.** Современные тенденции миграционного процесса в Республике Хакасия [Текст] / В. Н. Тугужекова // Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России: материалы международной научно – практической конференции. – Новосибирск: 2004. – 570 с.
6. **Хажин, А. В.** Этнопедагогическое воспитание студентов вуза физической культуры [Текст] / А. В. Хажин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. С. 154–161.
7. **Бубякина, Н. Е.** Мультикультурное воспитание и образование как основа создания полиэтнической школы [Текст] / Н. Е. Бубякина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 184–192.
8. **Григорьева, Н. В.** Принципы воспитания патриотизма студентов технического вуза [Текст] / Н. В. Григорьева, О. В. Петунин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 274–279.
9. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.
10. **Цаллагова, З. Б.** Этнопедагогический диалог культур [Текст] / З. Б. Цаллагова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 231–235.
11. **Калинина, Е. А.** Аксиология в воспитательной деятельности вуза [Текст] / Е. А. Калинина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 279–288.

РАЗДЕЛ VII ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37(091)

Бекоева Елена Дмитриевна

Аспирантка кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, madinakusva@rambler.ru, Владикавказ

Бекоева Татьяна Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, madinakusva@rambler.ru Владикавказ

Газзаева Зарема Амирановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Горского государственного аграрного университета, madinakusva@rambler.ru, Владикавказ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Л. Н. МОДЗАЛЕВСКОГО В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ РЕГИОНЕ

Bekoeva Elena Dmitrievna

Post-graduate student at the chair of pedagogics of the North Ossetia K. L. Hetagurov State University of, madinakusva@rambler.ru, Vladikavkaz

Bekoeva Tatiana Aleksandrovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of psychology of the North Ossetia K. L. Hetagurov State University, madinakusva@rambler.ru, Vladikavkaz

Gassaeva Zarema Amiravna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of chair of foreign languages of Mountain State Agrarian University, madinakusva@rambler.ru, Vladikavkaz

SCIENTIFIC PEDAGOGICAL AND ENLIGHTENMENT WORK OF L. N. MODSALEVSKI IN THE NORTH CAUCASIAN REGION

В XXI столетии возрос интерес к истории Северо-Кавказского региона, судьба народов которого всегда была тесно связана с судьбой России. Причины этого очевидны: как и в начале XIX века, когда возникла необходимость анализа достижений и ошибок просветительской политики, проводимой в этом регионе, так и сегодня появилась насущная потребность проанализировать и правильно понять значимость педагогического насле-

дия горских народов для современной национальной школы. Это важно сделать потому, что в условиях Кавказа, когда национальные конфликты обостряются, образование и школа положительно влияют на добрососедские отношения народов данного региона.

Обращение к педагогической концепции Льва Николаевича Модзалевского, современника и последователя К. Д. Ушинского и Н. И. Пирогова, воспитателя детей наместника Кавказа, инспектора Кавказского учебного округа, продиктовано потребностью сделать ретроспективный анализ его творческого наследия. Активно выступая за широкое распространение историко-педагогических знаний, Л. Н. Модзалевский особо выделял проблемы воспитания и образования горцев. Показательно, что «все мероприятия правительства по этой части были связаны одною общей нитью – постоянным стремлением примирить местные умственные, религиозные и бытовые потребности края с общими духовными интересами России» [9, с. 183]. Решение этой проблемы в сложнейших условиях многонационального и разнотерриториального Кавказа русский педагог неизменно связывал с необходимостью массового распространения грамотности в этнических сообществах, с ликвидацией сословности в воспитательно-образовательной политике России, с повышением качества работы школы, семьи, общественности.

Как известно, статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», появившаяся в 60-х годах XIX столетия, вызвала общественно-педагогическое движение, непосредственными участниками которого стали К. Д. Ушинский, Л. Н. Модзалевский и многие другие.

Предметом внимания педагогов был поиск средств выхода из системного кризиса образования в стране. К таким средствам была отнесена подготовка воспитателя, способного к преодолению социально-психологических и педагогических трудностей. По этому поводу К. Д. Ушинский писал: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, **каков он есть в действительности** ... Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей... Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, – а средства эти громадны!» [13, с. 35]. Влияние русских учителей на общественно-педагогическое движение в России было исключительно велико. Н. В. Зикеев отмечает, что в группе «выдающихся деятелей русского просвещения, находившихся всецело под влиянием идей К. Д. Ушинского, ... видное место занимал Лев Николаевич Модзалевский» [2, с. 315]. При этом следует особо подчеркнуть, что его фундаментальный труд «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» (1867 г.) является первым в России учебником по истории педагогики.

Л. Н. Модзалевский (1837–1896) в раннем детстве покинул дом родителей и с 7 лет рос среди чужих людей; в 1848 г. он поступил в третью Петербургскую классическую гимназию [6, с. 387, 389], был первым учеником, выступал с сочинениями на литературных беседах. Несмотря на

то, что дисциплина здесь поддерживалась с помощью затрещин, голода и карцера, а образование было оторванным от жизни, отрывочным и бессистемным, «именно в гимназии Л. Н. Модзалевский получил основы филологического и исторического образования, навыки самостоятельной работы и интерес к науке» [2, с. 317].

В 1855 г. Л. Н. Модзалевский становится студентом филологического факультета Петербургского университета. В его «Педагогической автобиографии» читаем: «Находясь на старших курсах университета, я уже стал готовить иных молодых людей к университетскому вступительному экзамену по словесности, истории и древним языкам... Занявшись по нужде учительством, я вел его ощупью, без всякого руководителя, делал сильные промахи, но все же имел некоторый успех, а главное, полюбил это дело... Неся ответственные обязанности учителя, я привыкал к аккуратности, к строгому исполнению долга и потому никогда не доходил до той распушенности, до которой доходят иные из моих сверстников [6, с. 394].

После окончания университета юноша стал слушателем двухгодичных педагогических курсов; это было время распространения в России материалистических идей, дальнейшего развития науки, искусства, литературы; «демократическое движение 60-х годов XIX в. вызвало могучий подъем прогрессивной демократической педагогической мысли» [3, с. 151].

Практику Л. Н. Модзалевский проходил в той самой гимназии, которую не так давно окончил, а «некоторый успех» его учительства в гимназии был причиной того, что он «получил предложение взять на себя преподавание отечественного языка и словесности в старших, классах Смольного женского института и вскоре еще в младших классах Училища правоведения». Круг практики Л. Н. Модзалевского расширился до 200 учениц и 100 учеников в трех учебных заведениях, за его любовь и доброжелательность они отвечали ему также любовью и прилежанием [6, с. 395].

Окончательно педагогические и общественно-политические взгляды Л. Н. Модзалевского определились после встречи его в Смольном институте с К. Д. Ушинским (в августе 1861 г. Лев Николаевич после участия в конкурсе получил место преподавателя русского языка в младших классах и истории и литературы в старших классах Смольного института). Именно К. Д. Ушинский и педагогическая деятельность под его руководством заставили молодого педагога ближе познакомиться с отечественной и зарубежной педагогической литературой и глубже задуматься над вопросами воспитания; он писал: «Непосредственное руководство отца русской педагогики – Ушинского – было для меня в педагогическом отношении едва ли не полезнее самих курсов» [2, с. 320].

К. Д. Ушинский смело провел в Смольном институте реформу: ввел новый учебный план, главными предметами которого стали русский

язык, лучшие произведения русской литературы, естественные науки, применил наглядность в обучении, проводил опыты на уроках физики и биологии. В качестве преподавателей он пригласил видных педагогов В. И. Водовозова, Д. Д. Семенова, М. И. Семевского и других [4, с. 217]. Д. Д. Семенов и Л. Н. Модзалевский знали друг друга со школьной скамьи; «судьба сталкивала их в течение почти сорока лет на служебно-педагогическом и литературном поприщах. Они вместе начинали свою педагогическую деятельность в Петербурге, были в Германии, в Швейцарии, многое сделали для распространения русского народного образования на Кавказе, а последние 8–10 лет своей жизни провели в Петербурге» [14, с. 62].

В статье «Влияние школы и среды на развитие природного таланта» Д. Д. Семенов писал: «Где бы ни появлялся Модзалевский – всюду он вносил живую педагогическую струю, представлял собой разительный пример для других, под чьим могучим влиянием образовалась и в школе, и в обществе, и в литературе не одна тысяча молодых людей» [12, с. 2]. По просьбе К. Д. Ушинского Л. Н. Модзалевский написал несколько стихов для учебника великого русского педагога «Родное слово».

В 1862 г. Лев Николаевич был командирован за границу, слушал лекции в Гейдельбергском университете, путешествовал по Швейцарии, Франции, Бельгии, изучал практику учебно-воспитательного процесса в Баденском герцогстве, интересовался антропологическим направлением, которое возглавлял Карл Шмидт, слушал лекции по педагогике и педагогической психологии профессора Стоя, общался с К. Д. Ушинским и Н. И. Пироговым. Последний обратил внимание на талантливую юношу еще в начале его научных занятий; позднее, оценивая роль и значение этих столпов русской педагогики, Л. Н. Модзалевский называл их своими великими учителями [2, с. 324–326].

В 1867 г. Л. Н. Модзалевский приехал на Кавказ (в это время Попечителем Кавказского учебного округа стал известный русский педагог Я. М. Неверов); он был приглашен для воспитания детей Наместника Кавказа великого князя Михаила Николаевича (1832–1909 гг.), родного брата Государя Императора. Следует отметить, что во время правления Наместника Михаила Николаевича различий между горцами и русским населением не делалось (в отличие от последующих Наместников), просто предпочтение отдавалось христианам. Вскоре новые педагогические обязанности при детях Великого князя настолько поглотили все его внимание, что педагог отказался на время от всех посторонних занятий. Дело воспитания августейших детей «было поставлено ее высочеством (Ольгой Федоровной, при участии которой в крае были открыты десятки школ и училищ) на самых твердых и серьезных началах». Л. Н. Модзалевский вспоминал: «И действительно, все отроческие и первые юношеские годы молодых великих князей были посвящены

исключительно выполнению ими определенных обязанностей и притом с такой точностью, с таким постоянством, какие редко встречаются в наших учебных заведениях, уже не говоря о нашей современной семье... Развитие чувства долга и усвоение основательных знаний были поставлены на первый план: исключения не допускались ни в летнее, для прочих детей каникулярное время, ни даже в путешествиях... Это устранение праздности и пустых развлечений имело самое благоприятное влияние на моих бывших учеников, великих князей Николая, Михаила и Георгия Михайловичей и великой княжны Анастасии Михайловны» [6, с. 402].

В 1871 г. Л. Н. Модзалевский начал работать в женской гимназии в Тифлисе, читал курс педагогики; он открыл при гимназии пансион для иногородних, а затем на средства великой княгини Ольги Федоровны и новую женскую прогимназию с более чем тысячей учениц. Л. Н. Модзалевскому были хорошо известны особенности женского кавказского этикета середины XIX века. Занимаясь женским образованием и воспитанием в условиях Кавказа, он стремился устранить дисгармоничное общение и агрессивную претензию на нравоучительство со стороны посредственных воспитательниц, облеченных властью. Излишняя табуизация и детабуизация в деятельности женских учебно-воспитательных заведений Кавказа того периода тоже представляла достаточно серьезную культурно-воспитательную проблему. Чтобы экстраполировать общекультурную ситуацию на личную жизнь каждой воспитанницы, требовались интерактивные мероприятия, базировавшиеся на принципе народности. При этом Л. Н. Модзалевский справедливо считал, что всякое заимствование и внедрение в практику женского воспитания чуждых кавказскому народу педагогических систем и опыта без критической переработки в соответствии с идеей народности совершенно недопустимо.

В 1877 г. Л. Н. Модзалевский был назначен на должность окружного инспектора Кавказского учебного округа. «Это новое назначение, – писал он в автобиографии, – помогло мне еще ближе стать к тогдашнему попечителю Я. М. Неверову, товарищу Грановского, Станкевича и других знаменитых деятелей 40-х годов. Кроме того, при ревизиях разных учебных заведений обширного Кавказского края я успел непосредственно ознакомиться с этим чудным и разнообразным краем и всей душой привязаться к нему. За этот период я успел побывать в различных его частях от Черного до Каспийского морей, где уже начинала загораться заря нового европейско-русского просвещения и предполагались к открытию учебные заведения» [6, с. 403–404].

Лев Николаевич, развернувший активную деятельность по развитию школьного образования в наместничестве, не прекращает преподавательской деятельности, ведет пропаганду передовых идей русской и западноевропейской педагогики. На всех участках работы он окружает особым вниманием горцев [12, с. 7, 9]. «Инспекторская работа, – отмечает

Е. Е. Хатаев, – давала ему возможность быть в контакте с многочисленной непедagogической аудиторией, со всем горским учительством... Много внимания он уделял совершенствованию постановки учебно-методических вопросов в школе. Он стал автором некоторых программ гимназий и прогимназий Кавказского учебного округа по гуманитарному циклу дисциплин, в которых, исходя из местных национально-бытовых особенностей кавказских народов, давал учителю практические рекомендации по прохождению учебного материала и, в особенности, по краеведению» [14, с. 63].

В 1877 г. Л. Н. Модзалевский готовит к переизданию «Очерки истории воспитания и обучения», дополняет и изменяет текст, публикует отдельные работы в журналах «Семья и школа», «Народная школа» [8] в газете «Кавказ» (статьи «Еще раз к вопросу о нашем учебном деле» № 206, «Воспитательная реформа наших гимназий» № 240, 241, 244). С 1880 по 1883 гг. он назначается председателем Кавказского цензурного комитета, выполняет обязанности секретаря Кавказского музыкального общества [2, с. 330].

Во время пребывания на Кавказе Л. Н. Модзалевский вел активную общественную работу, принимал участие в деятельности педагогических и благотворительных обществ, имевших на своем попечении бесплатные начальные школы. Проблемам культуры, школы и просвещения горцев он посвятил около 150 статей, в которых «знакомил горцев с достижениями передовой педагогической мысли Запада и России, способствовал участию горской интеллигенции в борьбе за истинно демократическую школу» [14, с. 64].

В 1889 г. Л. Н. Модзалевский переехал в Петербург и возобновил свою практическую и научную работу; этот период исследователи называют вторым петербургским периодом его жизни. Он работает инспектором Мариинского женского института, директором училища глухонемых, участвует в комиссии по истории этого института.

Н. Карцев, автор книги «Мариинский институт (1797–1897 г.)» (СПб, 1897), отмечает, что под руководством этого крупного русского педагога в институте был произведен ряд прогрессивных преобразований. Им была осуществлена реформа преподавания математики, существенные изменения были внесены в программы преподавания новых языков, естествознания, русского языка (были усилены грамматические разделы и включены произведения русских писателей, пришедших в литературу после Н. В. Гоголя). «Если раньше математические знания ограничивались арифметикой и планиметрией, то теперь был установлен цельный курс геометрии и начатки алгебры... Во время своего инспекторства в институте Л. Н. Модзалевский добивался организации педагогического класса и тем самым стремился возобновить свою прежнюю работу по педагогическому образованию. Однако эта инициатива не была осуществлена вследствие отсутствия средств и помещения» [2, с. 332].

В этот период Л. Н. Модзалевский исследует педагогическое наследие Я. А. Коменского и К. Д. Ушинского, с которым он работал в начале 60-х годов над его книгой «Родное слово» (в первые издания книги

К. Д. Ушинский включил некоторые стихотворения, написанные другом «Приглашение в школу», «В мае», «Борзый конь» и другие). К сожалению, как отмечает Н. В. Зикеев, совместная работа К. Д. Ушинского и Л. Н. Модзалевского над «Родным словом» в научно-педагогической литературе почти не освещалась. Между тем, писать для детей исключительно сложно: в данном случае детский писатель обязан быть не только художником слова, но и педагогом, профессионально реализующим этические или этнические задачи.

Известно, что в 1864 г. Л. Н. Модзалевский написал К. Д. Ушинскому: «Вы честно работали для нашего юношества и в своей литературной деятельности спустились до азбуки, или вернее – поднялись на самую высоту педагогической науки и педагогического творчества» [2, с. 357]. Эти слова можно было бы адресовать самому Л. Н. Модзалевскому, написавшему для детей ряд шедевров: «Приглашение в школу», «Борзый конь», «Ожидание весны», «Летом» и других стихотворений. Литературно-педагогическое творчество позволило Л. Н. Модзалевскому предложить детям своеобразную энциклопедию знаний об окружающем мире, о явлениях природы, о животных и птицах, о растениях и минералах. При этом лидировала высокая цель – пробудить глубокую любовь к своему многонациональному отечеству, помочь сформировать мировоззрение детей на принципах этнокультурной толерантности. Достаточно подчеркнуть, что текст широко известной песенки «Вечерняя заря весною» стал почти общенародным: «Слети к нам, тихий вечер, На мирные поля; Тебе поем мы песню, Вечерняя заря!». Л. Н. Модзалевский хорошо изучил психологию младшего школьника, его природу и возможности и сумел своими стихами ввести ребенка в мир близких ему явлений, возбудить интерес к ним. В доступной форме ученики получали знания о сложных явлениях окружающего мира, в них развивались наблюдательность, познавательный интерес, им прививались определенные нравственные понятия.

Представляет интерес тот факт, что большинство стихотворений Л. Н. Модзалевского свободно от религиозных мотивов. Можно назвать лишь два стихотворения, проникнутых духовно-религиозной мотивацией: «Приглашение в школу» и «Летом». Нельзя не отметить, что в этом факте проявился высокий уровень авторского уважения к деликатным аспектам духовно-нравственной культуры разновозрастного, многонационального и разноконфессионального читателя. Кстати, столь же деликатной можно назвать художественно-этическую трактовку педагогической проблематики, принадлежащей последователю К. Д. Ушинского и Л. Н. Модзалевского – В. А. Сухомлинскому, автору «Хрестоматии по этике» (М.: Педагогика, 1990). Художественно-литературные миниатюры В. А. Сухомлинского (рассказы, новеллы, этюды, притчи), как и стихи Л. Н. Модзалевского, посвящены проблемам добра, трудолюбия, патриотизма, дружбы и любви. Полагая, что отсутствие теологической тематики в книгах для детей в данном случае восполняется текстами, насыщенными высоким нравственно-эти-

ческим пафосом, философско-психологической трактовкой окружающего мира, а значит дающими юным читателям и их родителям свободу мировоззренческого выбора. Ясно, что такой деликатный подход лишь укрепляет позиции педагога.

В последний год своей жизни Л. Н. Модзалевский, который называл К. Д. Ушинского основателем научной педагогики в России, выступил с докладом на очень важную тему – «О народности в воспитании по Ушинскому» (по случаю 25-летия со дня его смерти), тремя годами раньше опубликовал выдержки из писем к нему К. Д. Ушинского. Ученый ещё при жизни учителя занимался изучением и популяризацией его педагогических трудов; свои заметки и статьи он пересылал знаменитому педагогу. Например, оттиск статьи «Введение в изучение педагогики» он послал К. Д. Ушинскому, который сделал свои замечания, предложив Л. Н. Модзалевскому иностранные слова заменить русскими.

В 1892 г. в России отмечался юбилей Я. А. Коменского; Л. Н. Модзалевский принимал активное участие в организации юбилейных мероприятий, особенно в популяризации творческого наследия этого великого славянского педагога, выступив с докладом на тему «Жизнь и характер Коменского»; он также перевел ряд его статей. Просветитель привлек для перевода и подготовки к печати произведений Я. А. Коменского П. Ф. Каптерева, М. Н. Воскресенскую и других; эта работа имела большое позитивное значение, так как он стремился возвысить замечательного чешского, «отметить приоритет славянства по многим педагогическим вопросам» [2, с. 334].

12 мая 1896 г. Л. Н. Модзалевский скончался, в откликах на это печальное событие отмечались его заслуги перед отечеством; подводя итог своей кавказской деятельности, Л. Н. Модзалевский писал, что последнее двадцатипятилетие (1855–1880 гг.) – это период, наиболее знаменательный в истории просвещения в Кавказском наместничестве. Все просветительские мероприятия правительства здесь «были связаны одною общей нитью – постоянным стремлением примирить умственные, религиозные и бытовые потребности края с общими духовными интересами России и постепенно, без насилия, путем школы провести в жизнь диких сынов гор и степей европейско-русские начала образования и истинной гражданственности» [9, с. 4].

Педагогические и историко-педагогические воззрения Л. Н. Модзалевского носили гуманистический характер, как Н. И. Пирогов, П. Редкин, Д. Д. Семенов, Н. А. Корф и другие прогрессивные педагоги, он считал необходимым повышение грамотности во всех уголках империи, а религиозное воспитание – основой первоначального школьного обучения. Он боролся за бессословность образования и считал, что «...перед лицом науки нет ни сословий, ни званий».

Особое внимание Л. Н. Модзалевский уделял подготовке учителя, от которого прямо зависит качество работы школы; он говорил, что главная сила не в мертвых уставах, не в регламентации, не в бумажном контроле,

а «в живых личностях воспитателей и преподавателей, в их знаниях, талантах, честности и любви к делу» [2, с. 337]. Поскольку учитель – центральная фигура педагогического процесса, Л. Н. Модзалевский заботился о специальной подготовке и переподготовке воспитателей из среды тех же этносов, для которых они предназначались. Организацию временных педагогических курсов и съездов он осуществлял по принципу геронтоимии, в основе которого лежит кавказская традиция почитания старших. Естественно, геронтоимическая традиция трактовалась в широком контексте, а именно: этнизированные сообщества кавказских воспитателей должны были представлять собой некую школу диалога культур. Идея сближения системы образования и воспитания на Кавказе с общекультурной российской и мировой программой, по существу, формировала национальную и этнокультурную толерантность у педагогов, воспитанников, их родителей.

Согласно Положению 1829 г., туземными или местными языками являлись следующие: грузинский, армянский, татарский, лезгинский и осетинский (горские языки были одинаково обязательны и для русских питомцев). Естественно, этими языками обязаны были владеть все педагоги, независимо от их национальности. Таким образом, не только служебные, но и духовно-нравственные узы укреплялись благодаря двуязычию. Однако кризисные ситуации затормаживали учебно-воспитательный процесс в уездных училищах, во-первых, из-за их численной недостаточности, во-вторых – из-за «скудности сообщаемых ими сведений» [9, с. 498]. Совершенно очевидны трудности организации так называемой национальной школы на российской территории.

В этой связи целесообразно обращение к девяностым годам XX столетия, когда в большинстве национальных республик (субъектов Российской Федерации) были приняты законы об образовании. В. К. Шаповалов отмечает, что этим законодательным актам предшествовала разработка концепций и программ развития национальной школы. Трудности, отмеченные Л. Н. Модзалевским, имеют место и сегодня: «Актуальность теоретического осмысления проблем национальной школы как основного механизма удовлетворения этнокультурных потребностей и интересов в сфере образования подтверждает тот факт, что их концептуальная неразработанность уступает по значимости лишь дефициту финансов и учебников» [15, с. 60]. Совершенно очевидно, что основной задачей национальной школы Л. Н. Модзалевский считал становление личности в условиях многоязычия и поликультурности.

Однако чрезвычайно важно подчеркнуть главное: эта логика разрабатывалась теоретически и превращалась в реальное поле воспитания национальной и этнокультурной толерантности на пути высококвалифицированной экспликации и описания образовательных методик. Л. Н. Модзалевский относился к наиболее прогрессивным представителям управленческого педагогического корпуса своего времени, ибо владел не только междис-

циплинарной теоретико-методологической базой, но и организационно-деятельностными умениями и навыками.

Анализируя педагогическую эстетику двадцатых годов прошлого века, К. В. Кулаев аргументированно доказывает, что «эстетика охватывает все стороны человеческой деятельности, материальной и духовной жизни общества, но главным ее творцом является человек» [5, с. 123]. Сегодня в острых идеологических поединках о судьбах педагогических авторитетов, образовательно-воспитательных программ нельзя игнорировать идею всеобщей эстетизации, ибо любое преобразование окружающей действительности, как доказывает вся деятельность Л. Н. Модзалевского, получит ренессансную перспективу лишь тогда, когда оно строится по законам красоты. Решая вопросы обучения и образования многонационального российского населения, Л. Н. Модзалевский, как правило, обозначал задачи и функции воспитания, причем, всегда присутствовали информационные, развивающие приоритеты. По нашему мнению, тем самым педагог особо выделял гуманистическую составляющую воспитательно-образовательного процесса, развитие в нем субъектно-субъектных (равноправных) отношений. Другими словами, делалась ставка на создание внутренней воспитывающей среды, утверждался гуманистический тип воспитания, ничего общего не имеющий с авторитарным стилем. Таким образом, предлагалась целесообразная система инвариантов воспитательной работы, работающая будущее, на среднесрочную и дальнюю перспективу.

Воспитание как сознательный процесс требует теоретического и практического изучения педагогики. Человеку, который занимается педагогикой, необходимо знать законы развития детей, они не должны страдать ни от тупого консерватизма, ни от экспериментов учителей-новичков. Педагог понимал, что школа должна давать детям реальные знания, что живые языки «гораздо важнее мертвых», то есть древнегреческого, латинского и других.

Педагог-гуманист был против карательных мер, господствующих в школах во второй половине XIX столетия; в статье «Карательная система в наших закрытых учебных заведениях», напечатанной в газете «Голос», он писал, что к вопросу о наказаниях учащихся нужно подходить индивидуально и избегать антипедагогических мер. Например, при решении вопроса об исключении ученика он рекомендовал воспользоваться нижеследующими положениями: «1. Строго различать поступки безнравственные (воровство, пьянство, распутство и пр.) от увлечений. 2. Принимать во внимание темперамент воспитанника. 3. Особо обращать внимание на возраст. 4. Брать во внимание домашние и школьные условия. 5. Полному исключению предпосылать неполное, т. е. на определённый срок. 6. Полное исключение также делать на срок, **не отнимая у учеников бодрости и надежды** (выделено нами. – Е. Б., Т. Б., З.Г.)». Эта статья, утверждала, что такая антигуманная система не имеет ничего общего со здоровой педагогикой [7].

До сих пор не прекращаются споры по поводу предмета педагогики. В различных изданиях речь идет или об образовании, или о воспитании и обучении, или только о воспитании. Думается, наиболее оптимальное разъяснение дает С. И. Гессен, который считал, что педагогика **«есть не что иное, как осознание воспитания»**, что именно «этим она отличается от самого образования, служащего ее предметом», что существуют **«науки об искусстве деятельности»**. Актуально звучит сегодня следующая формулировка: **«Очевидно, к этим именно наукам относится педагогика»** [1, с. 23].

Анализ работ Л. Н. Модзалевского убеждает в том, что плюралистичность толкования предмета педагогики значительно теряет свои позиции, уступая место предельной конкретности. Вслед за К. Д. Ушинским, Л. Н. Модзалевский предпочитает относиться к педагогике как к науке о воспитании в широком смысле этого понятия. Для Л. Н. Модзалевского реальным полем воспитания в широком смысле всегда выступала совокупность педагогических актов, непременно реализующих идеи гуманизма и формирования межнациональной и этнокультурной толерантности. «Масса школьных преступлений и увольнений питомцев, – с тревогой писал он, – указывала на упадок воспитательной дисциплины... Нравственная сторона заведения находилась в самом плачевном состоянии, преимущественно вследствие дурных внешних влияний на него из полуобразованных слоев местного общества. В питомцах замечалась склонность к ложным доносам, анонимным письмам, жалобам и тайным грехам... Между заведением и обществом существовали самые грустные недоразумения и взаимная ложная предубежденность» [9, с. 520].

В сущности, Л. Н. Модзалевский закладывает основы пенитенциарной педагогики и фиксирует наиболее проблематичные аспекты воспитания этнокультурной толерантности в противоречивых условиях Кавказа. Показательно, что он одобрительно оценивал действия Попечителя Кавказского учебного округа, известного педагога, автора книги «Мысли о воспитании и обучении» К. П. Яновского, сумевшего значительно усовершенствовать «кавказскую школу», организовать рациональное «умственное развитие учащихся», нацеленное на формирование «нравственного характера», совершить «крутую ломку старого и быстрый переход к новым порядкам» [9, с. 558]. Как видим, по Л. Н. Модзалевскому, педагогика – это искусство культурно-воспитательной деятельности.

Общественно-педагогическое движение шестидесятых годов XIX века, активным деятелем которого был Л. Н. Модзалевский, чрезвычайно экспрессивно выразило идею соборности, всеединства, гармоничного соотношения традиционного и инновационного. Эта идея оставалась яркой педагогической тенденцией в двадцатые и последующие годы становления и развития советской школы. Обладая разносторонними организационно-деятельностными талантами, Л. Н. Модзалевский создал культурно-историческую педагогику. Художественная выразительность педагогических трудов рос-

сийского педагога XIX века – бесспорный исторический факт, мобилизующий внимание современного административно-управленческого корпуса к необходимости эстетизировать не только предметные, но и воспитательные технологии.

Таким образом, исходные программно-целевые установки Л. Н. Модзалевского сформировались под непосредственным влиянием выдающихся российских педагогов К. Д. Ушинского и Н. И. Пирогова. Общественно-педагогическое движение шестидесятых годов XIX века, лидерами которого они являлись, на долгие годы определило прогрессивные организационно-управленческие аспекты обучения и этнокультурного воспитания в условиях Кавказа. Достойный ученик и последователь своих прославленных наставников, Л. Н. Модзалевский четко выявил патологическую доминанту – невежество туземного населения. В качестве ведущих средств борьбы с безграмотностью им было успешно использовано следующее: принцип народности в воспитательно-образовательном процессе; национально-культурные традиции кавказских народов, среди которых наиболее оптимальной оказалась геронтофилы – традиция почитания старших в широком смысле слова; эмоциональное стимулирование, развитие интереса не только к национальной, но и общечеловеческой культуре; интегративный педагогический процесс.

Л. Н. Модзалевский считал, что педагогическая деятельность должна быть сознательной и разумной, то есть педагог должен отдавать себе отчет в том, какова цель воспитания, а потом заботиться об адекватных средствах ее достижения. Взгляды педагога отличались яркой гуманистической направленностью, он боролся за то, чтобы образование стало бессловесным и все дети (и мальчики, и девочки) имели право обучаться в школах бесплатно, чтобы для каждого из них открылся путь к науке или к специальности по призванию.

Библиографический список

1. **Гессен, С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. [Текст] / С. И. Гессен. – М., 1995. – 448 с.
2. **Зикеев, Н. В.** Жизнь и педагогические взгляды Л. Н. Модзалевского [Текст] / Н. В. Зикеев // Ученые записки Московского областного педагогического института. Т. 1. Вып. 4. – М., 1957. – С. 315–376.
3. **История педагогики** [Текст]: учебное пособие для студентов пединститутов / Под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1981. – 367 с.
4. **Константинов, Н. А.** История педагогики. [Текст] / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
5. **Кулаев, К. В.** Педагогическая эстетика России 20-х годов. [Текст] / К. В. Кулаев. – М., 2002. – 128 с.
6. **Модзалевский, Л. Н.** Из педагогической автобиографии [Текст] / Л. Н. Модзалевский // Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. – СПб., 2000. – С. 384–405.
7. **Модзалевский, Л. Н.** Карательная система в наших закрытых учебных заведениях [Текст] / Л. Н. Модзалевский // Голос. – 1864. – 8 ноября.

8. **Модзалевский, Л. Н.** Закавказская учительская семинария [Текст] / Л. Н. Модзалевский // – Народная школа. – 1877. – № 2. – С. 37–45.
9. **Модзалевский, Л. Н.** Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. [Текст] / Л. Н. Модзалевский. Ч. 2. – СПб., 1899. – 620 с.
10. **Модзалевский, Л. Н.** Ход учебного дела на Кавказе с 1802 по 1880 г. [Текст] / Л. Н. Модзалевский. – Тифлис, 1880. – 96 с.
11. **Пирогов, Н. И.** Вопросы жизни [Текст] / Н. И. Пирогов // Умом и сердцем: Мысли о воспитании / Сост. Н. И. Монахов. – М., 1989. – 368 с.
12. **Семенов, Д. Д.** Влияние школы и среды на развитие природного таланта. По поводу смерти Л. Н. Модзалевского. [Текст] / Д. Д. Семенов. – М., 1897. – 17 с.
13. **Ушинский, К. Д.** Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология // Собр.соч.: В 11-ти т. Т. 8. [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.-Л., 1950. – 776 с.
14. **Хатаев, Е. Е.** Просветители горских народов XIX века. [Текст] / Е. Е. Хатаев. – Орджоникидзе. 1985. – 80 с.
15. **Шаповалов, В. К.** Этнокультурная направленность содержания общего среднего образования в России. [Текст] / В. К. Шаповалов. – М., 2002. – 228 с.
16. **Цаллагова, З. Б.** Рецепты народного воспитания [Текст] / З. Б. Цаллагова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 289–298.
17. **Наурызбаева, Р. Н.** Применение эвристических методов в развитии художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных традиций [Текст] / Р. Н. Наурызбаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 295–304.
18. **Бубякина, Н. Е.** Мультикультурное воспитание и образование как основа создания полиэтнической школы [Текст] / Н. Е. Бубякина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 184–192.

УДК 37.018.1

Шубович Марина Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета, shubvg@mail.ru, Ульяновск

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА П. Ф. КАПТЕРЕВА И ЕЕ ПОТЕНЦИАЛ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Shubovich Marina Mihailovna

Cand. Sc. Education, Docent of Pedagogy department of professional education and social activity in Ulyanovsk State University, shubvg@mail.ru, Ulyanovsk

P. KAPTEREV'S FAMILY EDUCATION THEORY AND ITS POTENTIALS IN CURRENTS REALITY

Будучи базовым социально-воспитательным институтом, семья формирует духовный мир растущего человека, его трудолюбие, любовь к большой и малой родине. Крепкая семья – основа благополучного государс-

тва, его настоящее и будущее. Воспитание в семье является важнейшей формой социализации личности. Не случайно вопросами семейного воспитания занимались виднейшие отечественные и зарубежные мыслители, педагоги – Я. А. Коменский («Материнская школа»), К. Маркс и Ф. Энгельс («Капитал», «Положение рабочего класса в Англии»), И. Г. Песталоцци («Как Гертруда учит своих детей», «Книга матерей»), Д. Локк («Мысли о воспитании», «Опыты человеческого разума»), Ж.-Ж. Руссо («Эмиль или О воспитании»), А. И. Герцен («Кто виноват», «Былое и думы», «Опыт беседы с молодыми людьми», «Разговор с детьми»), П. Ф. Каптерев («Основные начала семейного обучения», «Энциклопедия по семейному воспитанию и обучению»), Ф. Э. Дзержинский (Дневник, Письма к родным), В. Г. Белинский («О детских книгах»), В. А. Сухомлинский (Письма к сыну, «Родительская педагогика»), П. Ф. Лесгафт («Семейное воспитание ребенка и его значение»), К. Д. Ушинский («Труд в его психологическом и воспитательном значении», «Педагогическая антропология»), Н. К. Крупская («Вопросы семейного воспитания и быта»), Л. Н. Толстой («Азбука», «Книга для чтения», Дневники 1847–1894 гг.), А. Г. Харченко («Брак и семья», «Современная семья и ее проблемы», «Нравственность и семья»), А. О. Пинт («Это вам, родители»), О.П. Азаров («Родительская педагогика»), И. В. Бестужев-Лада, С. Л. Соловейчик («Педагогика для всех») и др. В этих работах заложены основы семейного воспитания, каждый из вышеперечисленных исследователей, внесший определенный вклад в эти основы, заслуживает, чтобы отдельно изучалось его творчество с учетом специфики и задач той эпохи, тех условий, в которых он жил и работал.

Среди названных ученых особое место по разработке вопросов семейной педагогики, дидактики семьи занимает П. Ф. Каптерев, автор «Основных начал семейного обучения», под непосредственным руководством и под общей редакцией которого вышло 59 выпусков «Энциклопедии по семейному воспитанию и обучению», в 11 из которых были опубликованы его работы. В создании этих выпусков активное участие принимали видные педагоги, психологи, медики, ученые и литераторы, среди которых такие ученые, как А. Н. Острогородский, И. А. Сикорский, П. Ф. Лесгафт, П. И. Ковалевский, А. Ф. Кони и многие другие.

П. Ф. Каптерев является автором таких всемирно известных трудов, как «Педагогическая психология», «Дидактические очерки», «История русской педагогики» и многочисленных статей по самым разным вопросам воспитания и обучения [11]. Его труды получили высокую оценку современников и последующих поколений. Многие из них соотносятся с целями и задачами воспитания и обучения нашего времени, сегодняшней реальной действительностью. В этом заключается их непреходящая ценность и значение.

Педагогическая и общественная деятельность П. Ф. Каптерева началась в 70-х годах XIX века, когда Россия вступила на путь капитализма, когда остро встали проблемы образования и просвещения народа, возникло широкое общественно-педагогическое движение, развернули свою

деятельность такие выдающиеся педагоги и общественные деятели, как К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, революционные демократы Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, которые развивали идеи А. Н. Радищева, А. И. Герцена, В. Г. Белинского. Целью воспитания они считали подготовку человека, всегда думающего об общей пользе, активного участника в «гражданских делах». Они боролись за передовую, наиболее совершенную систему воспитания, за ее высокую гуманную основу. Многое из этого педагогического наследия не потеряло актуального значения и для нашего времени. Оно сыграло важную роль в формировании П. Ф. Каптерева как выдающегося педагога, общественного деятеля [6]. Общепедагогические труды П. Ф. Каптерева (рецензии на историко-педагогические труды «Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели», «Развитие мировоззрения Н. И. Пирогова» [6], «История русской педагогики» [7], «Национальность и наука в организации народной школы» [8] и др.) свидетельствовали о том, что он творчески усвоил важнейшее идейно-педагогическое наследие своих ближайших предшественников и занял по отношению к нему трезво критическую позицию. Самое глубокое творческое обоснование педагогики как самостоятельной науки П. Ф. Каптерев дает в монографии «Педагогический процесс» [2]. В статье «Спенсер как педагог и его русские критики» [9] им сформулированы условия развития научной педагогики («педагогика без физиологии и психологии невозможна»; по Каптереву, «... в основе педагогики должны лежать антропологические знания, ассоциативные теории, учение о рефлексах головного мозга»). П. Ф. Каптерев стремился дополнить эволюционно-биологический метод психического развития ребенка культурно-историческим, соотнести психику с общественным прогрессом. Решительно выступая против теории врожденных идей и способностей, он признавал наличие лишь предрасположений нервной системы к тому или иному роду деятельности. По Каптереву, «человек прежде всего и больше всего есть то, что получается от саморазвития... от его самостоятельности» [4].

П. Ф. Каптерев впервые поставил и по-своему решил проблему периодизации истории русской педагогики, считал, что история обучения и воспитания неразрывно связана с общей (гражданской) историей (новейшая педагогика по своим целям есть наука социальная, а по своим средствам «чисто антропологическая»), что решение теоретических задач должно быть связано с требованиями времени, жизни [1; 7].

В педагогическом наследии П. Ф. Каптерева видное место занимают дидактические работы [2]. Прослеживая связи между эпохами дидактики, он опирается на принцип преемственности основных идей, их взаимообусловленность. Каптеревым был введен в педагогическую науку термин «педагогический процесс», который был глубоко и всесторонне проанализирован им в таких работах, как «Дидактические очерки», «Метод и его применение», «Педагогика – наука или искусство?», «О значении учебников при обучении», «О детских играх и развлечениях», «Дидактические очерки. Теория образования», а также во множестве статей [11]. В своих трудах

П. Ф. Каптерев обучение неразрывно связывал с развитием школьника, его самостоятельностью. При этом он различал частное и общее формальное развитие. Показателем общего развития П. Ф. Каптерев считал понимание учащимся логики науки, последовательности использования методов и приемов умственной работы, их связей и отношений, выполнение учеником легко и быстро того, что раньше поддавалось с трудом и требовало затраты времени, умение самостоятельно приобретать знания, смелое высказывание своих мнений, отстаивание истины, стремление учиться, расширять свои знания, совершенствовать свой ум [3].

Идея воспитывающего обучения в трудах П. Ф. Каптерева исходит из положения о единстве воспитания и обучения, единстве умственного, эстетического и эмоционального развития, из положения о бережном отношении к одаренным людям, обладающим самостоятельностью и оригинальностью ума.

П. Ф. Каптерев был не только педагогом, но и крупным психологом, автором «Педагогической психологии». По Каптереву, не всякое обучение способствует развитию ума, а только такое, которое повышает у учащихся интерес к знанию, возбуждает любопытство, охоту к умственному труду, которое опирается на саморазвитие, самообразование школьников, на их необычайную восприимчивость и наблюдательность.

К основным факторам, способствующим развитию детей в обучении, он относил содержание образования и методы обучения, совершенствование учебного процесса. Каптерев считал, что методы обучения должны способствовать повышению у учащихся умственных усилий, активизации внимания, развитию творческих способностей, размышлению над наблюдаемым. Учащиеся должны уметь искать и находить ответы на поставленные вопросы, сопоставлять факты, анализировать и обобщать материал, делать правильные выводы [5].

Ученый был против раннего обучения детей в семье. Он считал, что важнейшей задачей педагога является учет индивидуального развития в темпе и уровне саморазвития [10].

Для Каптерева детство – это такая реальность, которую надо изучать, ценить, с ней нельзя не считаться, ибо возрастное развитие – это непрерывное поступательное движение вперед: многостороннее, иногда зигзагообразное, ускоренное, замедленное, болезненное; каждый период взросления обладает своими достоинствами, самоценностью, нельзя торопить прохождение детьми этих периодов, как этого часто желают родители.

Представляют большой интерес суждения П. Ф. Каптерева о том, что отдельные родители без чувства меры начинают учить ребенка как можно раньше и пытаются давать ему как можно больше. «Результатом этого бывает умственная скороспелость, часто связанная с поверхностными суждениями, но создающая видимость особых способностей. Выявление подлинных детских талантов требует знания самой индивидуальности ребенка».

Семейное обучение и воспитание, по П. Ф. Каптереву, должно служить основой школьного обучения и воспитания, которые являются продолжением и углублением первого. Семейное обучение должно служить не только обучению грамоте, счету, но, прежде всего, нравственному, умственному, физическому, эстетическому развитию ребенка, формированию трудолюбия, наблюдательности. Оно должно состоять из первоначального самообучения и систематического домашнего обучения [10].

При первоначальном самообучении ребенок сам учится, при систематическом – его учат на наглядно-образной, игровой основе. Систематическое домашнее обучение, по П. Ф. Каптереву, представляет общую канву душевного развития детей. При систематическом обучении дитя учится у взрослого. Важным педагогическим и психологическим условием перехода от самообучения к систематическому обучению является наличие у ребенка достаточного количества представлений о разных предметах и явлениях природы и жизни; умение сосредоточить внимание на некоторое время на том, что говорится или объясняется, не переключаясь на другие предметы; наличие умения правильно и бегло говорить.

Первоначальное самообучение начинается с момента рождения, состоит в восприятии впечатлений, действующих на органы чувств, в постепенном ознакомлении таким путем с окружающим миром. Первоначальное обучение характеризуется полной самопроизвольностью, чисто органическим характером. Для начала и развития его не нужно никаких искусственных побуждений. Оно основывается на полной естественности, совершается путем собственных наблюдений, собственного размышления и выводов, характеризуется всесторонностью, переходом с предмета на предмет, от одной группы явлений к другой, от одного вида движения к другому виду движений [10].

П. Ф. Каптерев подробно разработал методику первоначального самообучения, которое он разделил на два периода: от рождения до 2,5 лет и от 2,5 лет до 6 лет.

Для начала систематического обучения, согласно Каптереву, необходимо наличие у ребенка: 1) в достаточном количестве представлений о разных предметах природы и жизни; 2) умения сосредотачивать внимание на некоторое время на том, что говорится и объясняется, не прибегая к другим предметам; 3) умения правильно и бегло говорить. Указанные признаки обнаруживаются у детей 6–7 лет; отсутствие их – показатель неготовности ребенка к систематическому обучению.

Главными предметами систематических занятий у Каптерева выступают наглядное естествоведение (растения, животные, люди с их промыслами, реки, моря, горы и все натуральные явления родной страны) и отечественный язык. Под занятиями отечественным языком подразумевается не только обучение грамоте и письму, но и тому, что называется отечественной словесностью и литературой, и отечественной историей (народные сказки, былины, песни, поговорки, загадки, лучшие доступные произведения художествен-

ной литературы). По Каптереву, для правильного развития ребенка важно, чтобы он достаточно хорошо освоил родной язык, прежде чем начнет изучать иностранный язык. Ребенок с 7 до 10 лет легко и хорошо может ознакомиться с одним иностранным языком, а с 10 до 15 лет – с другим, если это окажется необходимым.

В системе Каптерева важное место занимают упражнения практического характера: рисование, лепка, ручные работы, включающие основы различных ремесел и мастерства. Высоко ценил Каптерев наблюдение как средство обучения и самообучения. Много интересных мыслей высказано им о значении детских игр в развитии качеств личности, необходимых в систематическом семейном и школьном обучении [5].

В систему семейного обучения и воспитания П. Ф. Каптерев включает:

1) общее умственное развитие ребенка (упражнение органов внешних чувств, наблюдательности, запоминание, самостоятельное мышление, развитие умственных процессов и др.);

2) приобретение основных сведений об окружающем мире, жизни людей и животных;

3) специальное обучение грамоте, счету, иностранным языкам. В системе Каптерева семейное обучение делится на две составные части: первоначальное и систематическое.

П. Ф. Каптерев был глубоко уверен, что семья влияет на ребенка своим общим настроением, составом, своей обстановкой, культурным уровнем, сплоченностью, нравственными и интеллектуальными качествами, характером наблюдения за детьми, контроля за их поведением и поступками.

Ученый отмечал, что в воспитании, как и во всяком другом деле, возможны ошибки, сомнения, неудачи, успехи. Первой и основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Никогда, ни при каких условиях у ребенка не должно возникать сомнений в родительской любви. Самая естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей – это относиться к ребенку в любом возрасте с любовью и вниманием. Только при уверенности ребенка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира человека, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви. Глубокий постоянный психологический контакт с ребенком – это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям, контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу. Основа для сохранения контакта – искренняя заинтересованность во всем, что происходит в жизни ребенка, искреннее любопытство к его детским, пусть самым пустяковым и наивным проблемам, желание понимать, желание наблюдать за всеми изменениями, которые происходят в душе и сознании растущего человека. Вполне естественно, что конкретные формы и

проявления этого контакта широко варьируются в зависимости от возраста и индивидуальности ребенка [10].

Считая, что принцип индивидуализации в школе не применим, П. Ф. Каптерев выдвигал его в качестве основного принципа педагогики семьи в процессуальном плане. В своей семейной педагогике он уделял большое внимание систематической домашней работе. Перечислим его основные идеи и позиции по оказанию помощи детям в осуществлении домашней учебной работы:

1. Выработка привычки к неукоснительному и систематическому приготовлению уроков («оправдания неприготовленному уроку не может быть – это необходимо дать понять ребенку с первых дней его учебы»).

2. Формирование у детей и взрослых отношения к домашней учебной работе как важному делу, заслуживающему уважительного отношения членов семьи («Такое отношение выражается в понимании того, что нельзя прерывать приготовление урока для выполнения различных бытовых дел, что по своей важности приготовление уроков находится на одном уровне с самыми серьезными делами, которым заняты взрослые»).

3. Воспитание в детях уважение к умственному труду на основе примеров родителей, старших братьев и сестер, наличия культуры учебы и книги.

4. Точное соблюдение режима дня, твердо установленного для приготовления уроков (соблюдение такого режима «сокращает период включения в работу, так как в установленное режимом время срабатывает психолого-физиологический механизм саморегуляции, переключения деятельности школьника с одного вида на другой»).

5. Создание необходимых условий для подготовки детьми домашнего задания.

6. Приучение детей готовить домашнее задание собранно, в темпе, без посторонних отвлечений.

7. Приучение детей работать в полную силу.

8. Чередование приготовления уроков: устные и письменные, легкие и трудные, интересные и неинтересные, общественно-гуманитарные и естественно-научные и т. д.

9. Достижение систематической работы по подготовке к урокам.

10. Формирование у детей рациональных приемов умственных действий (смысловая группировка учебного материала, составление плана всего произведения, текста, логических схем его запоминания и т. д.) [2].

Большое значение ученый придавал взаимодействию школы и семьи в воспитании и обучении детей. Он считал, что это взаимодействие должно осуществляться в формировании у детей: устойчивых учебно-познавательных интересов, любознательности, которые направлены не только на содержание школьных учебных предметов, но и на широкую окружающую действительность; трудолюбия («человек находится в гармонии с социумом и природой, если занят полезным трудом»). Для того, чтобы быть полноценной, социально активной личностью, полезным членом общества, в течение всей

жизни развиваться, человек должен ставить перед собой крупные, социально значимые, привлекательные для себя цели. Отсутствие таких целей делает человека максимально зависимым от обстоятельств; воли («...от умения выполнять требования окружающих – к способности самому формулировать и выполнять их: таков путь развития воли у человека»); коллективизма (личность, прежде всего, воспитывается в коллективе и через коллектив, формальные и неформальные объединения); культуры межнациональных, межличностных отношений. Поэтому большое место в его трудах занимают проблемы нравственного, гражданского воспитания, воспитания культуры межнациональных отношений [8].

П. Ф. Каптерев был сторонником психологизации педагогики вообще, и воспитания, в частности; под этим он понимал: 1) преодоление конфликтов между мотивационной сферой ребенка, нормативными требованиями и поведением; 2) выработка у детей навыков саморегуляции поведения, определения приоритета одних действий над другими; 3) развитие у детей активных позиций, творческих начал. В связи с этим, он придавал большое значение созданию необходимых условий для развития творческих способностей учащихся, ибо считал, что творческое мышление является вершиной интеллектуального развития личности [4].

В педагогике семьи П. Ф. Каптерева сквозными идеями являются следующие:

1) семья, безусловно, должна готовить детей к школе, но первоначальное обучение, прежде всего, должно служить всестороннему развитию ребенка (как принято сегодня говорить «социализации»), его нравственному формированию;

2) школьные методы рассчитаны на массу детей, не приспособлены к конкретному ребенку. При семейном обучении важны основы методов, те общие начала, которыми должны руководствоваться родители, воспитатели;

3) с началом систематических занятий с детьми нужно установить и общий порядок, т. е. время и продолжительность упражнений. При семейном обучении внешний порядок не имеет такого большого значения, как при школьном, но, тем не менее, он необходим;

4) когда ребенок начнет посещать школу, семье придется войти в более близкие отношения с ней, так как ученику необходимо будет ежедневно готовить уроки, заданные в школе. В этом случае семья должна выбрать себе совершенно определенный план действий;

5) родители должны хорошо знать индивидуальные свойства своих детей, их слабые и сильные стороны и на этой основе разумно приходить детям на помощь при выполнении домашних заданий;

6) семейные занятия нужно поставить таким образом, чтобы у детей оставалось свободное время для упражнений по выбору и по душе;

7) принцип индивидуализации в школе не применим, школа топтит личность в массе, она все устраивает, на все смотрит с общих точек зрения.

В эти общие рамки ребенок обыкновенно не укладывается; основным принципом семейного обучения должна быть индивидуализация.

По П. Ф. Каптереву, совершенствование семейного воспитания невозможно осуществлять изолированно от других воспитательных институтов. Необходимо объединить усилия всех ведомств, организаций и учреждений, занятых работой с детьми, направить их на совершенствование семейного воспитания, являющегося важным и первичным фактором социального становления личности ребенка.

Основные теоретические и методологические положения педагогики семьи П. Ф. Каптерева необходимо соотносить с взглядами современных исследователей на воспитание и обучение детей. К основным направлениям взаимодействия дошкольных учреждений, школы и семьи в воспитании детей в современных условиях мы относим четкое целеполагание в организации учебно-воспитательного процесса на каждом возрастном периоде развития учащихся, нравственное, гражданское, трудовое воспитание, формирование положительной мотивационной сферы в социально значимых видах деятельности растущего человека, в том числе и в самопознании, и в саморазвитии. Эти направления были раскрыты основателем семейной педагогики и дидактики семьи П. Ф. Каптеревым.

П. Ф. Каптерев как выдающийся отечественный педагог и психолог на рубеже XIX и XX веков внес крупный вклад в педагогическую и теоретическую практику, в разработку истории русской педагогики, теории и методики воспитания в семье, возрастную и педагогическую психологию. В центре педагогических и историко-педагогических исследований П. Ф. Каптерева всегда находились интересы личности и гражданские мотивы, факты школьной жизни и способы усовершенствования деятельности школы путем расширения прав общественности в деле школьного обучения и воспитания. По Каптереву, эволюция педагогики и школы (развитие содержания, методов и форм воспитания и обучения) представляет собой органическое целое, обусловленное исторической необходимостью. Из истории дидактики он вычленяет важные вехи ее развития, которые представляют целые эпохи деятельности педагогов, школ, учебно-воспитательных учреждений разных типов. Им был введен в педагогическую науку термин «педагогический процесс», который был глубоко и всесторонне проанализирован в ряде работ [2]. Система семейного обучения и воспитания П. Ф. Каптерева включает общее умственное развитие ребенка, приобретение основных сведений об окружающем мире, жизни людей и животных, теорию и методику, психолого-педагогические условия первоначального самообучения и систематического обучения, их содержание, принципы, методические рекомендации по ее реализации.

Общий пафос работ П. Ф. Каптерева – подчеркивание им того, что основой педагогики должны быть психологические знания о детях, об их возрастных и индивидуальных особенностях – вряд ли могло вызвать возражения. Но его установка на изучение жизненного поведения детей, т. е. трудностей

и драм возрастного развития, равно как и его представления о значении индивидуально-наследственных предпосылок развития, о роли саморазвития и самовоспитания, о необходимости особого внимания к одаренным детям, – весьма сильно отличались от тех установок, которые получили преимущественное признание, стали господствующими в отечественной детской психологии. Психологические труды П. Ф. Каптерева оказались невостребованными в идейной атмосфере советских лет, о них не вспоминали. Его психологические сочинения ни разу не переиздавались и не могли стать предметом дискуссий и критики, они как бы не существовали. Они оказались выключенными из хода развития психолого-педагогических идей. Между тем эти работы во многом актуальны и поныне. Они существенно обогащают психологию детства и позволяют по-новому взглянуть на некоторые стороны поведения и психического развития ребенка.

Анализируя систему семейного обучения и воспитания П. Ф. Каптерева в контексте ее дальнейшего развития и углубления, современные педагоги высоко оценивают потенциал ее теоретических положений и практических рекомендаций в современных условиях.

Библиографический список

1. **Каптерев, П. Ф.** Связь истории педагогики с историей вообще: записи лекций на педагогических курсах. СПб.: Литграф. Публич. библиотека им. М. Е. Салтыкова-Щедрина.
2. **Каптерев, П. Ф.** Педагогический процесс. СПб., 1905. – С. 100.
3. **Каптерев, П. Ф.** О природе детей: СПб., 1914. – С. 28.
4. **Каптерев, П. Ф.** Вопросы самообразования в области психологии // Северный вестник, 1894. – № 4.
5. **Каптерев, П. Ф.** Эвристическая форма обучения в народной школе // Народная школа, 1874. – № 11. – С. 16, 47.
6. **Каптерев, П. Ф.** Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели: 2-е изд.: СПб., 1897.
7. **Каптерев, П. Ф.** История русской педагогики. 2-е изд., пересмотр., доп.: СПб., 1909. – 746 с.
8. **Каптерев, П. Ф.** Национальность и наука в организации народной школы // Народная школа, 1877. – № 6–7. – С. 3–33.
9. **Каптерев, П. Ф.** Спенсер как педагог и его русская критика // Народ. школа, 1879. – № 1, 2, 3, 4.
10. **Каптерев, П. Ф.** Основные начала семейного обучения (Дидактика семьи). 2-е изд., доп. // Энциклопедия семейного воспитания. Вып. 7.: СПб., 1902. – С. 3–68.
11. **Каптерев, П. Ф.** Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
12. **Баринов, В. А.** Идеи семейного и национального воспитания в педагогике И. А. Ильина [Текст] / В. А. Баринов, К. В. Баринова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 52–70.

13. **Ляхин, Р. А.** Социально-нравственное воспитание детей и подростков средствами народной игры [Текст] / Р. А. Ляхин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 352–356.

14. **Болотова, М. И.** Со-бытие как основа воспитательного пространства детско-взрослой общности [Текст] / М. И. Болотова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 318–327.

15. **Крестовский, А. В.** Роль народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников [Текст] / А. В. Крестовский // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 320–330.

16. **Нефедкина, И. А.** Теоретические основы педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников [Текст] / И. А. Нефедкина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 356–365.

УДК 0471.0

Лылова Марина Евгеньевна

Кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Рязанского военного автомобильного института имени генерала армии В. П. Дубынина

НИКИТА ИВАНОВИЧ ПАНИН – КАНЦЛЕР ЕКАТЕРИНЫ ВЕЛИКОЙ

Lylova Marina Evgeniena

Head of a chair of Foreign Languages of Ryazan Military Automobile Institute named after General of the Army V. P. Dubinin

NIKITA IVANOVICH PANIN – A CHANCELLOR OF CATHERINE THE GREAT

За тридцатичетырехлетнее царствование Екатерины II сменилось три канцлера: М. И. Воронцов, Н. И. Панин и И. А. Остерман. Но Воронцов, верно служивший Петру III и даже приезжавший в Петербург, чтобы уговорить Екатерину отказаться от переворота, продержался недолго и после воцарения императрицы должен был подать в отставку. Что касается Остермана, то он относится к числу марионеточных канцлеров, не оказывавших серьезного влияния на дела. Фактическим руководителем внешнеполитического ведомства до 1797 г. был А. А. Безбородко, формально остававшийся вторым лицом в Коллегии иностранных дел. Внешняя политика относится к той сфере управления, к которой проявляли известный интерес, преимущественно на бытовом уровне, такие императрицы, как Анна Иоанновна и Елизавета Петровна, как известно, освободившие себя от всех государственных забот. В их царствование внешнеполитическое ведомство находилось в руках А. И. Остермана и А. П. Бестужева-Рюмина, определявших внешнеполитический курс страны.

Совсем иная ситуация сложилась при Екатерине II, фактически выполнявшей роль канцлера, вникавшей во все детали внешней политики страны. Если Г. А. Потемкин, находясь вдали от двора, являлся фактическим хозяином наместничества с неограниченными полномочиями, доверенными ему Екатериной, а Е. Р. Дашкова, будучи президентом двух академий, исполняла свои обязанности более или менее самостоятельно, далеко не всегда испрашивая дозволения императрицы, то внешнеполитические дела настолько интересовали императрицу, что находились под ее неусыпным контролем. Объясняется это тем, что внешнеполитический престиж государства был адекватен престижу императрицы внутри страны. Сказанным определяется роль канцлеров при Екатерине – они являлись всего лишь исполнителями ее воли, иногда отстаивавшими свою точку зрения, но в большинстве случаев (в особенности это относится к А. А. Безбородко) безропотно выполнявшими повеления Екатерины.

Н. И. Панин родился в 1718 г. в семье военного служак Ивана Панина, завершившего свою военную карьеру генерал-поручиком. Хотя он прослужил всю жизнь в армии, но не стяжал военной славы. Его сын Никита начал службу с нижних чинов в конногвардейском полку, вручившем в 1741 г. скипетр Елизавете Петровне. Когда Елизавета Петровна обратила внимание на Никиту Панина, ее фаворит И. И. Шувалов решил избавиться от соперника давно испытанным способом – удалить от двора и взвалить поручение, выполнение которого связано с выездом из столицы. В итоге Панин получил назначение послом в Дании, а затем в Швеции. В последней он зря времени не терял, ознакомился с борьбой политических партий, овладевал искусством дипломата. Так как в Швеции были сильны реваншистские настроения, нацеленные на пересмотр Ништадтского мира, то Панину, чтобы обезвредить влияние реваншистов, довелось овладевать всем арсеналом интриг: обострять соперничество противоборствующих «партий», использовать подкупы, поднатореть в лести.

Одновременно, живя в Швеции, Панин усвоил некоторые идеи Просвещения. Он, например, фетишизировал силу законов, которым неукоснительно должно подчиняться все население страны, включая и монарха, – только располагая хорошими законами, страна может достичь благоденствия. Панин считал первейшей обязанностью государства покровительствовать развитию внутренней и особенно внешней торговли, промышленности, использующей богатейшие природные ресурсы страны, совершенствованию путей сообщения (сухопутных и водных), поощрению земледелия. Для достижения этих целей надлежало купцам и промышленникам выдавать на льготных условиях ссуды, защищать отечественную промышленность покровительственными пошлинами.

Дипломата Панина интересовала и судьба крепостных крестьян. Здесь он в принципе придерживался взглядов умеренных просветителей, но вносил в них существенные коррективы. По его мнению, ликвидация крепостного права была преждевременной, но он считал первоочередной задачей госу-

дарства регламентацию отношений между барином и крестьянином правилами, устанавливавшими размер повинностей в пользу помещика. Нарушителей закона ожидала суровая кара. С таким запасом знаний и убеждений Никита Иванович в 1760 г. прибыл в Россию – его вызвала императрица Елизавета Петровна, поручив ему ответственную задачу воспитателя сына наследника престола – Павла Петровича. Должность обер-гофмейстера среди придворных чинов котировалась достаточно высоко – она беспрепятственно открывала двери двора, позволяла завести с этим двором, то есть с великим князем и великой княгиней, более или менее близкие отношения. Обер-гофмейстер был вхож и в апартаменты императрицы. Все это ставило его в ряд важных сановников.

Согласно инструкции, которой должен был руководствоваться обер-гофмейстер при воспитании сына Екатерины, первейшая обязанность воспитателя состояла в утверждении «в нежном его сердце прямого благочестия, то есть убежденности в вере». Далее следует пространный перечень добродетелей, которые надлежало внушить воспитаннику: добронравие, добродетельное сердце, человеколюбие, кротость, правосудие и др. Панину разрешалось приглашать в общество воспитанника «всякого звания чина и достоинства» людей «добротного состояния», чтобы он мог познать их нужды и научиться отличать добродетельных людей от злонравных.

В обязанность Панина вменялось предупреждение таких пороков, как лень, трусость, непристойные шутки и др. Из наук, преподаваемых великому князю, первое место должна занимать история России, изучение нравов и обычаев ее народа, примеров отваги при защите Отечества, а также природных ресурсов страны. Что касается остальных предметов, подлежащих усвоению воспитанником, то их перечень отдавался на усмотрение воспитателя. Нам неизвестно, какими педагогическими навыками располагал Никита Иванович, мы не знаем и педагогических принципов, которыми он руководствовался. Известно лишь, что он получил материал для воспитания не лучшего качества: великий князь от рождения до шести лет находился на попечении невежественных нянек, сказочниц, приживалок, считавших благом для ребенка, если его содержат в закрытом душном помещении, укутанным сверх всякой меры. В результате мальчик рос болезненным и хилым, крайне нервным и вспыльчивым. Няньки приучали ребенка к послушанию, запугивая именами императрицы и обер-гофмейстера, так что первое свидание воспитателя с подопечным сопровождалось ревом из-за страха, внушенного няньками. С появлением Панина няньки были удалены от великого князя, но, судя по запискам С. А. Порошина, изо дня в день отмечавшего все события из жизни воспитанника, Панин рвением и сердечными заботами о воспитании не отличался. Отчасти это объяснялось его ленью, отчасти – тем, что на него одновременно с обязанностями воспитателя было возложено в 1763 г. руководство внешнеполитическим ведомством.

Содержание бесед за обеденным столом не дает оснований считать, что Панин руководствовался какой-либо системой в выборе тем. Это была скорее

светская или деловая беседа, чуждая детским интересам и разуму малолетнего воспитанника. Поскольку Никита Иванович занимал первое место среди присутствовавших вельмож, то он, и никто другой, определял тему разговора, и в зависимости от настроения Панина за столом царили либо веселье, либо гробовая тишина – молчал Панин, безмолвствовали остальные. Далеко не из всех бесед ребенок мог извлечь для себя какую-либо пользу. Невнимание к наследнику вызывало у последнего раздражение. Изредка, однако, темы бесед с некоторой натяжкой можно отнести к воспитательным. Однажды Панин спросил у воспитанника: «Как вы думаете, повелевать ли лучше или повиноваться?» «На сие изволил сказать государь: все свое время имеет; в иное время лучше повелевать, в иное лучше повиноваться». От воспитателя надо было ожидать рассуждений, оценки и конкретизации ответа, но Панин оставил ответ без внимания.

Воспитательное значение имел рассказ Никиты Ивановича о шведском короле, большом почитателе кукольных комедий, «и как он сам (король), стоя за декорациями, говорил вместо Полишинеля». Панин «рассказывал о сем с насмешкою его величеству», из чего вытекало нравоучение: не дело короля участвовать в кукольных комедиях. Если добавить, что великого князя водили в театр, где ему доводилось наблюдать фривольные сцены, присущие отнюдь не целомудренному веку Екатерины, а также смотреть комедии, рассчитанные вовсе не на детей, то трудно оценить положительно роль Панина в воспитании у Павла добродетелей, предусмотренных инструкцией.

И все же Панин оказал немаловажное влияние на воспитание Павла: во-первых, подбором знавших свое дело воспитателей, среди которых выделялся высокими нравственными качествами и обширными знаниями молодой офицер С. А. Порошин, преподававший наследнику математику, фактический его воспитатель, к сожалению, выполнявший свои обязанности лишь в течение года; во-вторых, по словам А. Г. Тартаковского, Панин вместе с Порошиным «настойчиво внушал наследнику представления о его династических правах». Разумеется, подобные внушения не способствовали установлению доверительных отношений между матерью и сыном – Екатерина смотрела на Павла как на законного наследника и зорко следила за ним, чтобы пресечь всякие попытки воспользоваться своими правами. Особенно усилился разлад между Екатериной и сыном после того, как последний достиг совершеннолетия и с 20 сентября 1772 г., по представлению Панина и его сторонников, мог бы стать если не соправителем, то исполнителем важных правительственных поручений. Екатерина, однако, держала «малый двор» в изоляции и делиться даже малой толикой власти не намеревалась.

Екатерина знала о симпатиях Панина, но лишить его должности и отвести от двора в первые годы царствования не решалась, ибо учитывала и степень его влияния в придворных кругах, и его активную роль в перевороте, и, наконец, непрочность своего положения на троне. В последующие годы

она, напротив, уже была уверена, что ни Панин, ни его воспитанник не представляли угрозы. Екатерина убедилась в крайней необходимости графа на посту главы внешнеполитического ведомства, поскольку тот, являясь ее единомышленником во взглядах на сближение с Пруссией, с усердием выполнял волю императрицы. Но как только Екатерина изменила внешнеполитическую ориентацию, Панин оказался не у дел.

Обстоятельства сложились так, что осторожному Никите Ивановичу пришлось участвовать в бурных событиях 28 июня 1762 г. Отличительная особенность этого переворота состояла в участии в нем, помимо рядовых гвардейцев и гвардейских офицеров, таких вельмож, как Н. И. Панин и гетман К. Г. Разумовский. Вовлечение Панина в ряды заговорщиков было делом достаточно сложным, ибо Никита Иванович не любил рисковать. И все же его удалось уговорить. Тому немало содействовал сам Петр III, наградивший Панина, человека сугубо штатского, ненавидевшего муштру, чином генерал-аншефа. Чин обязывал тщедушного вельможу участвовать в вахтпарадах, построениях всякого рода, к которым был так пристрастен император. Панин отказался от генеральского чина, заявив, что, если будут настаивать на его принятии, он отправится в Швецию. Когда об этом отказе доложили императору, он произнес две оскорбительные в адрес Панина фразы: «Мне все твердили, что Панин умный человек. Могу ли я теперь этому верить?» Петр III все же наградил воспитателя своего сына гражданским чином, соответствовавшим генерал-аншефу [1].

Дашкова после многих раздумий и сомнений все же решилась заговорить с Паниным, доводившимся ей дальним родственником, «о вероятности низложения с престола Петра III». «Я решилась открыться графу Панину, – писала Дашкова, – при первом моем свидании с ним. Он стоял за соблюдение законности и за содействие Сената». В переводе с дипломатического языка на обыденный слова Панина означали, что он понимал гибельность для страны правления неуравновешенного Петра III, но противился насильственным мерам. «Соблюдение законности» означало, что трон должен наследовать законный преемник, то есть Павел, его, Панина, воспитанник, а Екатерине, матери Павла, до его совершеннолетия отводилась роль регента. Быть может, на каком-то этапе подготовки переворота и его совершения Екатерина и могла согласиться на роль регента, но в обстановке всеобщего ликования по поводу свержения Петра III и воцарения Екатерины мысль о регентстве сама собой исчезла.

Казалось бы, что столь существенные различия во взглядах на цель переворота должны были заставить Екатерину проявить настороженное отношение к Панину и повлиять на его карьеру. Но этого не случилось, во-первых, потому, что более или менее доверительные отношения между малым двором, в особенности Екатериной и Паниным, имели давнюю историю; во-вторых, Панин, видя бесполезность протеста, не настаивал на реализации своего плана; в-третьих, императрица не стала мстить и проявлять

враждебность не только к Никите Ивановичу, но и к явным сторонникам свергнутого супруга.

27 октября 1763 г. Панин получил от Екатерины следующий рескрипт: «По теперешним не беструдным обстоятельствам мы за благо во время отсутствия нашего канцлера препоручить вам исправление и производство всех по Иностранной коллегии дел; чего ради и повелеваем вам до возвращения канцлера присутствовать в оной коллегии старшим членом поколику позволяют вам другие ваши должности». По смыслу рескрипта новая должность Панина была временной, отправлять ее он должен был до возвращения Воронцова из двухлетнего отпуска, но просьба последнего о предоставлении отпуска была ничем иным, как благовидным предлогом ухода в отставку, и Панин почти на 20 лет стал руководителем внешнеполитического ведомства. Назначение Панина, как и вступление на престол Екатерины, получило отклик австрийского посла графа Мерси д'Аржанто, доносившего в Вену в 1763 г.: «Что касается до настоящего времени, то, во-первых, более чем вероятно, что характер новой государыни, составленный из бурных страстей, сделает ее царствование, как в хорошем, так и в худом, весьма оживленным и деятельным; во-вторых, так как Панин был главным орудием к возведению на престол новой государыни и через то достиг неперменного права руководить ею в делах правления, то он, конечно, сумеет искусно согласовать сохранение собственного кредита со страстями императрицы. Этот министр чрезвычайно своенравен и искусен в предприятиях, выгодных для его конечной цели» [2].

В течение продолжительной службы Панину довелось исполнять самые разнообразные поручения Екатерины, в том числе и самого деликатного свойства, не имевшие прямого отношения ни к дипломатии, ни к обязанностям воспитателя, при этом, то пользуясь ее безграничным доверием, то находясь в полуопале. К таким деликатным поручениям относится руководство расследованием двух дел: «дела Хитрово», связанного с намерением Екатерины связать свою судьбу с фаворитом Григорием Орловым брачными узами, и следствия по делу Мировича, неудачно пытавшегося совершить очередной переворот-свергнуть Екатерину и вручить корону томившемуся в заточении в Шлиссельбурге Иоанну Антоновичу.

Первое следствие не обнаружило серьезной опасности для Екатерины, и участники так называемого заговора понесли сравнительно легкое наказание, объясняемое, в частности, и тем, что сам Никита Иванович находился в рядах тех, кто противился этому браку. Что касается Мировича, то он совершил попытку освободить из заточения Иоанна Антоновича в дни, когда императрица находилась в Прибалтике, и она руководила следствием через Панина, проявившего при его проведении и личную инициативу, и верность Екатерине, и неукоснительное выполнение всех ее распоряжений, присылаемых из Риги.

Когда читаешь письма императрицы Панину, то из их содержания вытекают два наблюдения: высокая степень доверия императрицы к Панину и невероятная выдержка Екатерины. Первое известие, полученное императрицей от Панина, по всей видимости, вызвало у нее два чувства: радость по случаю гибели главного претендента на корону и заключения под стражу главного виновника трагедии, происшедшей в Шлиссельбурге, и чувство тревоги, под влиянием которого она выразила сомнение в том, что Мирович действовал в одиночку, и уверенность, что у него были сообщники в Петербурге из числа гвардейцев, готовых повторить то, что два года назад она сама содела.

Поведение Екатерины тем более вызывает удивление, что она, получив известие из Петербурга, не бросилась, очертя голову, в столицу, а оставалась в Риге и делала вид, что на небосклоне все спокойно; она, как и раньше, продолжала расточать улыбки, покорять обаянием лифляндских дворян, участвовать в маскарадах, торжественных приемах и пр. Только по письмам императрицы к Панину, достаточно откровенным, можно судить о глубокой тревоге и напряженном ожидании новых вестей из Петербурга. Между Ригой и столицей день и ночь скакали курьеры, доставлявшие донесения Никиты Ивановича и распоряжения императрицы, до мелочей вникавшей в дело. Обращает внимание, с какой поспешностью императрица отвечала на донесения Панина, причем все рескрипты к нему, ради сохранения тайны, она писала собственноручно: 9 июля, 11 и 14 июля, 22 июля. В последнем рескрипте императрица высказала полное удовлетворение действиями Никиты Ивановича: «Лучше сделать не можно было как вы сделали, за что я весьма благодарна ... кажется дело гладко» [3].

Панин активно участвовал и в событиях, развернувшихся в столице Речи Посполитой Варшаве и связанных с выборами нового короля, бывшего фаворита императрицы, Станислава Понятовского. Русской дипломатии при осуществлении своего намерения пришлось преодолевать сопротивление постоянного соперника за преобладание в Европе – Франции, а также Австрии. В результате в месяцы, когда проводилась избирательная кампания в Речи Посполитой, Екатерина сблизилась с Фридрихом II, посчитавшим, что Станислав Понятовский более всего соответствует его видам в Польше. В итоге давления на избирательный сейм 4 июля 1764 г. королем единогласно был избран Станислав Понятовский. Это дало повод Екатерине написать Панину: «Поздравляю вас с королем, которого мы делали» [4]. Справедливости ради отметим, что главным «делателем» короля был не Панин, а Екатерина, державшая в своих руках все нити интриги избирательной кампании и через голову Иностранной коллегии непосредственно общавшаяся с послом России в Варшаве Кайзерлингом и сменившим его Н. В. Репниным.

На 1763 год падает еще два события, к которым имел прямое касательство Панин. Одно из них носило матримониальный характер и связано с попыткой Г. Орлова стать супругом императрицы. Формально эту затею предложил А. П. Бестужев-Рюмин, по повелению Елизаветы Петровны

оказавшийся в опале. Этот вельможа опирался в своей карьере на лесть и угодничество, умение предвосхищать тайные желания сильных мира сего. После смерти Анны Ивановны Бестужев предложил Бирону стать регентом Иоанна Антоновича и, проявив незаурядную настойчивость, достиг своего. Теперь, в 1763 г., он, будучи возвращен из ссылки Екатериной, сделал ставку на ее фаворита и, конечно же, с его подачи, уговорил императрицу согласиться на брак. Нам представляется, что Екатерина согласилась на этот шаг поневоле, находясь в состоянии неуверенности за свою судьбу и страшась лишиться короны, которую вручили ей Орловы и которую с той же легкостью могли у нее отнять. Фаворит Григорий Орлов, самый недалекий из братьев, в присутствии императрицы и вельмож хвастливо заявлял, что ему понадобится месяц, чтобы посадить на трон другого претендента. На это Кирилл Разумовский резонно заметил, что Орлов за неделю до переворота был бы повешен.

Согласно версии Дидро, «Бестужев открыл эти замыслы канцлеру Воронцову. Канцлер, не хотел слышать его и прервав на половине речи, сказал: «Чем я заслужил такое унижительное доверие с вашей стороны?» Вслед за тем он побежал к императрице и поставил ей на вид неприличие и опасность такого поступка, советуя, если угодно удержать Орлова как любовника, осыпать его богатствами и почестями, но отнюдь не думать о бракосочетании с ним, столь вредном для нее самой и для народа». От Екатерины он отправился к графу Панину и рассказал ему дело, и умолял его помочь своим влиянием. Панин занял твердую позицию: «Императрица может сделать все, что захочет, но госпожа Орлова не может быть императрицей». Даже если игнорировать сомнительные сведения Дидро об отношении народа к намерению Екатерины сделаться супругой Орлова, то протест против этого намерения со стороны верхов и низов столичного дворянства подтверждается достоверными источниками. Опираясь на их поддержку, императрица без труда отклонила план Бестужева. Хотя Екатерина и понимала, что Орлов может быть только обузой ее царствования, отказать ему без поддержки извне она бы не посмела.

Аналогичная ситуация сложилась и вокруг проекта Н. И. Панина. Если проект Бестужева в значительной мере имел отношение к частной жизни императрицы, то проект Панина имел государственное значение; вносил изменения в структуру высших органов власти: Никита Иванович предлагал создать в стране новое учреждение – Императорский совет и реформировать Сенат. По сути Императорский совет не относился к числу новых и оригинальных учреждений – с подобным учреждением, но под другим названием история страны знакома. Речь идет прежде всего о Верховном тайном совете и Кабинете министров, учрежденных в помощь императрицам, понятия не имевшим об управлении государством. Проект Панина предусматривал создание Императорского совета, состоявшего из императорских советников, «число коих никогда восьми превосходить и меньше шести умалиться не должно». Четверо из советников назначаются статс-секретарями, каждый

из которых ведал определенной сферой управления: внутренними делами, внешней политикой, военной и морской отраслями. Надобность в статс-секретарях Панин мотивировал двумя причинами: необходимостью оградить государя от ошибок, «свойственных человечеству», ибо он «никак иначе все в полезное действо произвести не может как разумным ее разделением между некоторым малым числом избранных к тому единственно персон». Вторая причина создания Императорского совета состояла в стремлении отстранить от управления страной временщиков и фаворитов. Фаворитизм, по мнению Никиты Ивановича, – зло, ибо фавориты руководствовались не интересами государства, а личными выгодами.

Подготовленный Паниным проект Манифеста об учреждении Императорского совета подчеркивал, что в прежние времена в производстве дел решающее влияние оказывала «сила персон, нежели власть мест государственных». Новое учреждение должно было положить конец прихотям, взамен которых выступает сила закона. Нередко за правительственными учреждениями «оставалось только их наименование, а все государство одними персонами и их изволениями без знаний и вне мест управляемо было». Компетенция нового учреждения определена в самом общем виде: «все то, что служить может к собственному самодержавию государя, попечению и приращению и исправлению государственном имеет быть в нашем Императорском совете, яко у нас собственно». Императорский совет должен заседать ежедневно, кроме субботы и воскресенья. Каждый статс-секретарь докладывал о делах по своему департаменту, а императрица могла либо принять, либо отклонить подготовленный департаментом проект указа с внесенными во время обсуждения дополнениями.

Императрица не только одобрила проект и подписала Манифест о его создании, но назвала его персональный состав. Возглавлять Императорский совет должен был А. П. Бестужев-Рюмин, а его членами назначались князь Я. П. Шаховской, граф К. Г. Разумовский, Н. И. Панин, граф З. Г. Чернышев и М.И. Воронцов. На Панина возлагалась обязанность руководителя департамента внутренних дел, иностранных дел – на М. И. Воронцова, военных – Чернышева. Должность статс-секретаря морских дел осталась вакантной [5].

Казалось, реформатор Панин мог праздновать победу, его престиж укрепился еще более, а во влиянии на императрицу он не имел соперников. И вдруг все радикально изменилось: Екатерина надорвала лист. Это означало отказ от панинского проекта. Причин тому несколько, среди них и та, на которую ссылался С. М. Соловьев: предшественники Императорского совета создавались при беспомощных государынях, не имевших данных для управления страной. Екатерина себя к их числу не причисляла. Следовательно, проект Панина наносил удар по самолюбию императрицы. Кроме того, и это самое главное, Императорский совет, хотя и формально не ограничивал самодержавную власть Екатерины, но ущемлял ее права относительно фаворитов, которых она намеревалась не только использовать для утех,

но и привлекать к делам управления. Ясно, что весь клан Орловых настоятельно убеждал отклонить проект Панина. Но как это сделать, чтобы не вызвать ропота влиятельного Панина, которого, надо полагать, поддерживали многие вельможи?

Хитроумный ход Екатерины состоял в том, чтобы похоронить проект чужими руками – она предоставила возможность ознакомиться с проектом влиятельным чиновникам, с тем чтобы те высказали о нем свое мнение. В распоряжении историков имеется два анонимных отзыва. Их авторы не возражали против учреждения Императорского совета, но вносили мелкие дополнения и изменения: например, Совет должен заседать не пять, а четыре раза в неделю, руководителя канцелярии один из анонимов рекомендовал называть не директором, а обер-секретарем. Резко отрицательные суждения о проекте Панина высказал лишь фельдцейхмейстер Вильбоа, полагавший, что «под видом защиты монархии» проект «тонким образом склоняется более к аристократическому правлению», в котором члены Совета «весьма удобно могут выраста в соправителей», что приведет «к разрушению могущества и величия Российской империи». Вильбоа не скупился на комплименты в адрес императрицы: ее мудрость, «благоразумие и светлый взгляд» не нуждаются ни в каком особенном совете.

Угодническая критика проекта как раз и требовалась императрице – появились основания дезавуировать свою подпись. О том, что Вильбоа, угодничая, подлаживался под мнение императрицы и Орловых, а быть может, пользовался их подсказкой, можно судить по тому, что никакой угрозы превращения членов Совета «в соправителей» не существовало, равным образом проект не давал повода для установления аристократического правления: назначение и отстранение членов Совета находились в компетенции императрицы. В данном случае важны были не доводы, не их убедительность, а сам факт неприемлемости проекта всего лишь единственным критиком. Главный аргумент в пользу искусственности доводов Вильбоа состоял в том, что трон занимала умная, энергичная императрица, не намеревавшаяся подчиняться чужой воле.

Фельдцейхмейстер рекомендовал вместо учреждения Императорского совета реформировать Кабинет императрицы, разделив его на необходимые департаменты, притом так, чтобы только известные, законом установленные доклады представляли ей лично и чтобы в каждом департаменте председательствовал статс-секретарь или кабинет-секретарь. Эти секретари принимали входящие и исходящие бумаги, регистрировали их, докладывали в точно определенные часы императрице об их содержании, наконец, составляли проекты указов для подписания императрицей [6]. Таким образом, вместо Императорского совета, учреждения, имевшего политическое значение, Вильбоа предлагал облегчить труд императрицы совершенствованием техники прохождения дел. Подобное предложение вполне устраивало Екатерину. Устраивала ее и вторая часть проекта Панина, предусматривавшего реформу Сената. По мнению Панина, Сенат в его нынешнем виде представ-

лял собой громоздкое учреждение, имевшее незначительный коэффициент полезного действия. Каждый из 30 сенаторов, считал автор проекта, «приезжает на заседание Сената как гость на обед, который еще не знает не только вкуса кушанья, но и блюд, коими будет подчиван».

Что касается деятельности Никиты Ивановича в качестве руководителя внешнеполитического ведомства, то она встречала поддержку императрицы лишь в тех случаях, когда соответствовала ее видам; напротив, императрица игнорировала его мнение, если оно противоречило ее намерениям. Приведем несколько примеров того, как Панин, вопреки своим убеждениям, должен был подчиниться воле императрицы и безоговорочно выполнять ее повеления.

В этом отношении показателен крутой поворот во внешнеполитической ориентации России в 1780 г. До этого года Екатерина поддерживала союзнические отношения с Фридрихом II, срок которых истек в 1777 г. Панин, являвшийся одним из архитекторов так называемой Северной системы, продолжал ориентироваться на Пруссию, в то время как Екатерина считала, что Россия извлекала максимум выгод от союза с Пруссией и настало время сближаться с Австрией, естественной союзницей России в борьбе с Османской империей. Если до 1780 г. Фридрих II рассыпался в лести Екатерине II, получая в ответ щедрую дозу похвал в свой адрес, то с 1780 г. место прусского короля в переписке с императрицей занял австрийский император Иосиф II. С этим поворотом Панин не был согласен, но должен был смиренно выполнять повеления Екатерины.

Вопрос, в конечном счете, клонится к тому, с каким усердием и отдачей Панин выполнял обязанности канцлера. Историки, как и в большинстве случаев, располагают разноречивыми свидетельствами современников. При пользовании ими следует учитывать три обстоятельства: эти свидетельства различаются по национальной принадлежности и по времени составления отзывов. Большинство иностранцев оставили отрицательные характеристики Панина. Мы, однако, еще раз должны напомнить, что критериями оценки иностранцев, в данном случае дипломатов, являются не объективные данные, а степень удовлетворения русским вельможей интересов страны, которую они представляют.

Послы при русском дворе нередко сваливали свои неудачи не на собственные промахи и неумение вести переговоры, а на отрицательные черты характера русского собеседника. Наконец, отзывы неравноценны по содержанию: если дипломаты преимущественное внимание уделяли отношению Панина к служебным обязанностям, то русские авторы пытались осветить его нравственные качества; в хвалебных отзывах нередко проскальзывают нотки панегирика.

Фонвизин писал: «Нрав графа Панина достоин был искреннего почтения и непритворной любви. Твердость его доказывала величие души его. В делах, касательных до блага государства, ни обещания, ни угрозы поколебать его были не в силах. Ничто в свете не могло его принудить предложить

монархине свое мнение противу внутреннего своего чувства. Колико благсия твердость даровала отечеству. От коликих зол она его предохранила. Другие обожали его, самые враги его ощущали во глубине сердец своих к нему почтение и от всех соотечественников его дано было ему наименование честного человека».

Столь же восторженную оценку Панину дал Голицын: «Он был с большим достоинством, и что более всего отличало – какая-то благородность во всех его поступках и в обращении ко всякому внимательность, так что его нельзя было не любить и не почитать: он как будто к себе притягивал. Я в жизни моей не видал вельмож, столь по наружности приятных. Природа его одарила сановитостью во всем, что составить может прекрасного мужчину. Все его подчиненные его боготворили» [7].

Мнение императрицы о Панине менялось. Во время переворота и много лет после него он пользовался полным ее доверием. Накануне похода в Петергоф для ареста Петра III Екатерина, по ее выражению, созвала «нечто вроде совета», на котором было решено отправить против свергнутого императора и голштинцев четыре гвардейских полка, кирасирский полк и четыре полка пехоты. В числе самых доверенных лиц, принимавших это решение, был Н. И. Панин. В письме к Понятовскому, относящемся к 1762 г., императрица не жалела хвалебных слов в адрес Панина: это «самый искусный, самый смысленный и самый ревностный человек при моем дворе» [8]. По-иному выглядит Панин под пером императрицы в 1783 г.: «Граф же Панин был ленив по природе и обладал искусством придавать этой лености вид благоразумия и рассчитанности. Он не был одарен ни такой добротой, ни такой свежестью души, как князь Орлов, но он больше жил между людьми и умел скрывать свои недостатки и свои пороки, а они были у него великие».

Похоже, иностранные дипломаты относились к Панину несколько более желательнее, чем русская императрица. Британский посол Гаррис в 1778 г. доносил: «Надо обладать сверхчеловеческим терпением, чтобы вести дела с людьми настолько ленивыми и не способными ни выслушать вопроса, ни дать рассудительный ответ. Вы едва ли поверите, что граф Панин посвящает деловым занятиям по получасу в день» [9]. В том же 1778 г. посол Франции Карберон отправил депешу со схожим отзывом о Панине: «Граф Панин слаб, как и все лица этого двора, держащиеся милостию; доверие, которым он пользуется, бывает иногда бесполезно. По натуре он чувствителен, а из системы и по привычке ленивец. Слово «нет» ему неизвестно, но обещания свои выполняет редко, и если с его стороны по-видимому лишь изредка встречаешь в чем-нибудь отпор, зато и подаваемые им надежды почти никогда не сбываются. К числу черт его характера принадлежит и хитрость – та хитрость, что он окружает вас вежливостью и тысячами любезностей, заставляющих человека, беседующего с ним о делах, забывать, что он говорит с главным министром императрицы, а этим он отвлекает собеседника от предмета его миссии и сбивает его с серьезного тона, которого следовало бы ему держаться среди увлекательной и опасной беседы» [10].

Карберон возвратился к теме ленивости Панина еще раз два года спустя, описав его распорядок дня: «Он встает очень поздно, забавляется рассматриванием эстампов или новых книг, потом одевается, принимает являющихся к нему, затем обедает, а после того играет в карты или спит, потом он ужинает и очень поздно ложится. Старшие чиновники его работают несколько не больше его и проводят время за картежной игрой, причем проигрывают пропасть денег, до шестисот рублей в вечер, как случается, например, с Фонвизиним или Морковым, Бакуниным и др.» В первой половине этого десятилетия посол союзной Пруссии, граф Сольмс, пользовавшийся особым расположением Панина, не отмечал его служебного рвения. В январе 1774 г. Сольмс доносил королю: «Неприятно видеть, что этот министр, который и никогда не был особенно трудолюбив, теперь еще гораздо менее деятелен, и позволяет себе несравненно более развлечений с тех пор, как он покинул двор, чем когда он занимал там должность обер-гофмейстера. Он становится болезненным, боюсь, что он не продержится долго. Дела слишком страдают от такого безделья» [11].

Итак, иностранные дипломаты, равно как и Екатерина, упрекали Панина в лени. Быть может, ключ к объяснению снижения работоспособности Панина лежит в донесении английского посла Гуннинга, отправленном тремя годами раньше: «В последнее время враги графа Панина распространяют слух, будто бы с ним недавно произошло нечто вроде апоплексического удара, что значительно ослабило его способности. И мне известно, что несколько дней тому назад он сам в присутствии императрицы говорил, что нервы его чрезвычайно ослабели и что он уже не в состоянии много заниматься делом. Все полагают, что он хотел приготовить императрицу к своему удалению от службы, событие, которое очень обрадует графа Потемкина и Чернышевых, так как всего их влияния оказалось недостаточно, чтобы устранить его от должности, хотя в последнее время их мнение перевешивало его мнение во многих случаях» [12].

О благородстве натуры Панина и его бескорыстии свидетельствует его поступок, изумивший современников. В 1773 г. императрица щедро наградила воспитателя своего сына, достигшего совершеннолетия и более не нуждавшегося в опеке. Никите Ивановичу было пожаловано звание, приравненное к фельдмаршалскому, жалование со столовыми деньгами, 8412 душ крепостных, 100 тысяч рублей на меблировку дома.

Таков был рыцарь без страха и упрека, честно служивший своему Отечеству. Екатерина, хотя и потешалась над медлительностью Панина (в шутиливой характеристике придворных она писала о Панине: «Граф Панин – если когда-либо поторопится»), признавала таланты дипломата и образованного человека. «Когда хочешь рассуждений и хороших общих принципов, – писала императрица в заметке «Портреты нескольких министров, – нужно советоваться с Паниным, но отнюдь не в делах частных, ибо тут он начинает увлекаться и так как он очень упрям, то он только введет вас

в заблуждение. Его доля – дела иностранные» [13]. Императрица отправила Панина в отставку в 1781 г., а 31 марта 1783 г. он скончался.

Библиографический список

1. **Дашкова, Е. Р.** Записки. – Лондон, 1859. – 25 с.
2. **Цит.** по: Павленко Н. И. Екатерина Великая. – М., 2004. – 453 с.
3. **Сборник** Русского Императорского Исторического Общества (далее: Сб. РИО). Т. 27. – СПб., 1880. – С. 365–372.
4. **Там же.** – 374 с.
5. **Бильбасов, В. А.** Исторические монографии. Т. 4. – СПб., – 1901. – С. 15–24.
6. **Сб. РИО.** Т. 1. – СПб., – 1867. – С. 203–221.
7. **Горюшкин, А. В.** Граф Никита Панин. – М., – 1989. – С. 99–100.
8. **Екатерина** Вторая. Записки. – СПб., – 1907. – С. 575–576.
9. **Русская** Старина. № 5. – СПб., – 1902. – 371 с.
10. **Там же.** – 372 с.
11. **Сб. РИО.** Т. 72. – СПб., – 1891. – 415 с.
12. **Там же.** – 463 с.
13. **Сб. РИО.** Т. 19. – СПб., – 1876. – 398 с.

РАЗДЕЛ VIII

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.01: 371

Омарова Патимат Омаровна

Кандидат психологических наук, профессор, зав. кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии Дагестанского государственного педагогического университета, Махачкала, brain1974@mail.ru

ОБЩЕНИЕ И ПОВЕДЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Omarova Patimat Omarovna

Professor of Dagestan Pedagogical State University, Makhachkala, brain1974@mail.ru

COMMUNICATION AND BEHAVIOR OF THE MENTAL HANDICAPPED CHILDREN

Основной трудностью при исследовании особенностей общения и поведения детей младшего школьного возраста является недостаточность специальных методов диагностики межличностных отношений и поведения детей данной возрастной группы, так как большинство общепринятых методик, как указывает Р. С. Немов (1995), предназначено для подростков и взрослых людей и основаны на недоступном ребенку самоанализе. Поэтому основным методом исследования при изучении общения являлось наблюдение, так как «общение ... есть ... наблюдаемый процесс; это такое взаимодействие между людьми, в процессе которого развиваются, формируются и проявляются их межличностные отношения» [1].

Для диагностики особенностей общения и поведения умственно отсталых младших школьников мы использовали методики, основанные на методе стандартизированного выборочного наблюдения. К ним относятся следующие:

1. Выявление уровня конфликтности в классе по разработанной нами схеме. В протоколе наблюдения фиксировались все контакты, возникающие между детьми в классе в различных видах деятельности, при этом особо отмечались те, которые приводили к конфликтным ситуациям и конфликтам. В протоколе указывались повод, послуживший началом конфликта, особенности его протекания, способы выхода из него. По материалам данного вида наблюдений делались выводы о характере конфликтов умственно отсталых младших школьников и уровне конфликтности в классе, который вычислялся по разработанной нами формуле.

2. Методика одномоментных срезов структуры групп (изучение свободного общения детей) Т. А. Репиной [2]. На протяжении трех дней проводилось наблюдение за детьми в одних и тех же условиях (во время свободной игровой деятельности). Через каждые 5 минут фиксировались все объединения детей, а также играющих в одиночку. При этом каждый ребенок получил номер, который был закреплен за ним на протяжении всего исследования. По завершению исследования проводился количественный и качественный анализ результатов. Данная методика позволила выявить частоту контактирования, среднюю продолжительность общения, среднюю величину объединений, стабильность их состава, половой состав, избирательность общения и другие характеристики общения умственно отсталых младших школьников.

Исследование проводилось дважды как в контрольной группе, так и в экспериментальных. В экспериментальных группах – до начала формирующего эксперимента и после. Затем результаты сравнивались.

3. Модифицированный вариант методики изучения коммуникативных навыков [2, с. 196]. При проведении исследования детям предлагается раскрасить две идентичные картинки так, чтобы они составили пару, были раскрашены одним способом. Поясняется, что сначала нужно договориться, как раскрашивать, а затем приступить к выполнению задания. Во время работы разрешается переговариваться и обсуждать ход выполнения задания. Объясняется, что оценка за выполнение ставится за совместную работу. В первой серии предлагается два набора карандашей, во второй – один на двоих. В протоколе наблюдения за каждым из детей в паре фиксируются следующие данные:

1. Способен ли ребенок договариваться с партнером;
2. Какие средства использует ребенок, чтобы прийти к общему решению (угovarивает, убеждает, заставляет);
3. Контроль за выполнением работы (замечает ли отступления от общего плана, как на них реагирует);
4. Наличие взаимопомощи при выполнении работы (в чем она заключается);
5. Умеет ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами во второй серии).

По результатам проведения методики делаются выводы о сформированности общения со сверстниками и особенностях поведения.

Основной трудностью при проведении исследования была необходимость сведения к минимуму влияния экспериментатора.

Для достижения этой цели нам пришлось в течение месяца присутствовать на воспитательных часах, не вступая в контакт с детьми и не регулируя каким-либо образом процесс свободного общения (то есть, не вмешиваясь в конфликты, не разбирая споров и т. д.). Когда дети совсем перестали обращать внимание на присутствие постороннего в классе, мы приступили к проведению стандартизированных наблюдений, в том числе и по методике Т. А. Репиной.

Методика одномоментных срезов структуры групп (исследования свободного общения в детском коллективе), предусматривает фиксацию в протоколе наблюдений не только факта контакта ребенка со сверстниками в коллективе класса, но и некоторых подробностей, касающихся особенностей протекания данного контакта (на какой почве возник контакт, по чьей инициативе возник, количество участников контакта, не является ли данный контакт конфликтным, особенности протекания конфликта и т. д.).

В ходе изучения мы пытались выявить основные характеристики процесса свободного общения умственно отсталых младших школьников в коллективе класса в присутствии педагога, а также при его отсутствии, чтобы выявить специфику регулирующего влияния воспитателя на особенности общения. Материалы наблюдений фиксировались в протоколе проведения исследования для последующего анализа. Мы стремились получить ответы на следующие вопросы:

1. Какова частота контактирования детей в процессе свободного общения? Иными словами, какое количество времени в процентном отношении к общему количеству времени присутствия в группе умственно отсталый ребенок проводит в контакте со сверстниками?

2. Какова средняя продолжительность общения в игровых объединениях учащихся первых классов вспомогательной школы? При этом подсчитывается количество объединений, которые ребенок сменил за время наблюдения. Условно считаем, что ребенок сменил игровое объединение, если состав его изменился более чем на 50%.

3. Каков половой состав игровых объединений в группе?

4. Каковы характеристики общения в игровых объединениях исследуемой выборки? Нас интересуют средняя величина объединений, процентное соотношение объединений разной численности, максимальная величина объединений.

5. Как проявляется у умственно отсталых первоклассников избирательность в общении? (То есть, имеются ли в группе сверстники, предпочитаемые другим членам группы, по каким критериям формируется круг желательного общения).

6. Какова средняя широта круга общения? При этом под кругом общения понимается соотношение количества детей в группе, с которыми были установлены контакты во время наблюдаемых срезов с общим количеством детей в группе за вычетом одного, то есть самого ребенка. Во всех случаях отсутствия общения указывается пол ребенка.

По всем изучаемым характеристикам общения, выражаемым с помощью количественных показателей, выводился средний показатель, как по всей исследуемой выборочной совокупности, так и по каждой группе, участвующей в эксперименте.

Анализ полученных результатов исследования с использованием методики Т. А. Репиной позволил сделать определенные выводы, касающиеся

особенностей свободного общения в группе умственно отсталых младших школьников.

Параллельно с проведением констатирующего эксперимента по методике Т. А. Репиной мы проводили констатирующий эксперимент по выявлению уровня конфликтности в классе и особенностей протекания конфликтов умственно отсталых школьников по разработанной нами методике.

Одним из первых вопросов, поставленных нами при проведении эксперимента, был вопрос о том, как часто умственно отсталые дети вступают в контакт с другими детьми при отсутствии направляющего воздействия педагога.

Средняя частота контактирования выявлялась следующим образом: сначала выявлялась частота контактирования каждого отдельного ребенка, затем выводилось среднее арифметическое полученных результатов в каждой из участвовавших в исследовании групп (контрольной и экспериментальных). Средняя частота контактирования по всей выборке составила 53,7%.

Эти данные свидетельствуют, что половину времени, проводимого детьми в группе, они используют для общения со сверстниками. При этом в свободном общении участвуют практически все дети группы, то есть, нет явных аутсайдеров. Исключение составили дети с детскими церебральными параличами. Оба мальчика не участвовали ни в одном игровом объединении и предпочитали находиться рядом с воспитателем. Несмотря на то, что этих детей не принимали в игру, никаких агрессивных выпадов по отношению к ним нам зафиксировать не удалось.

Второй изучаемой нами характеристикой являлась средняя продолжительность общения в игровых объединениях. По нашим данным, умственно отсталые дети значительно чаще сменяют игровое объединение, чем их сверстники с сохранным интеллектом. При этом мы ориентировались на результаты исследований Т. А. Репиной. Средняя продолжительность общения составила – 6,8 мин. Следует отметить, что старшие дошкольники способны сохранять игровое объединение от 20 мин. и выше.

Изучая гендерные предпочтения в общении умственно отсталых младших школьников, мы пришли к выводу, что однополые объединения встречаются чаще, чем разнополые, то есть мальчики предпочитают общение с мальчиками, а девочки – с девочками, однако эти предпочтения не носят ярко выраженного характера и больше зависят от степени сохранности интеллекта партнеров по общению, что свидетельствует о влиянии неврологического статуса на положение ребенка в коллективе умственно отсталых школьников. В количественном отношении это выражается следующим образом: однополые объединения – 56%, разнополые – 44%.

В дополнительных беседах с участниками исследования, выяснилось, что при положительном, в целом, отношении к детям противоположного пола, умственно отсталые младшие школьники имеют некоторые основания для предпочтения однополых игровых объединений.

Во-первых, это связано с тематикой предпочитаемых игр и предполагаемыми игровыми действиями. Мальчики предпочитают игры с военной и технической тематикой, в то время, как девочки выбирают игры, симулирующие ведение домашнего хозяйства, уход за детьми.

Во-вторых, во время игровых конфликтов мальчики более агрессивны и физически более сильны, что является важным фактором, так умственно отсталые дети, по нашим наблюдениям, практически не умеют разрешать конфликты без участия взрослых и, в большинстве случаев, без вмешательства педагога они заканчиваются дракой. Следовательно, мальчики имеют физическое превосходство, которое, к сожалению, стремятся реализовывать. Поэтому для девочек более предпочтительными партнерами по игровому общению являются девочки.

Распределение величин объединений различной численности в процентном соотношении к общему числу объединений было таким: 2 чел. – 30%, 3 чел. – 48%, 4 чел. – 15%, 5 чел. – 5%, 6 чел. – 1%, 7 чел. – 1%. Средняя величина игровых объединений составила – 4,7.

Данные свидетельствуют, что умственно отсталые первоклассники не стремятся к расширению круга общения в игре. Как показали наши наблюдения, наиболее предпочитаемое количество участников общения 3 и 2 человека, то есть минимально возможное количество. Как свидетельствуют результаты исследования Д. М. Маллаева [3], дети младшего школьного возраста с сохранным интеллектом также предпочитают именно такие по количеству участников игровые объединения (за исключением подвижных игр). У нормальных младших школьников уже сформированы навыки игровых взаимодействий и взаимоотношений, умения считаться с мнениями партнеров по игре, сюжетно-ролевая игра, действия с предметными заменителями. Однако если у последних игра является к этому возрасту полностью сформированным видом деятельности и охватывает разнообразные виды игр, то у умственно отсталых первоклассников игра в этих игровых объединениях сродни игре детей младшего дошкольного возраста, то есть, по определению Е. В. Зворыгиной, «игра рядом» [4].

Без воздействия педагога игра умственно отсталых первоклассников чаще всего представляет собой специфические и неспецифические манипуляции с игровыми аксессуарами и процессуальные действия. Сюжетно-ролевая игра полностью отсутствует. Только под влиянием специального обучения у некоторых умственно отсталых детей возникают элементы сюжетной игры и некоторое осознание отношений, возникающими между людьми в процессе их совместной жизнедеятельности.

Одной из наиболее важных характеристик общения в группе является способность к избирательному общению, то есть к выделению наиболее предпочтительных партнеров для общения.

Большинство умственно отсталых первоклассников способны к избирательному общению с двумя одноклассниками. Наши наблюдения показали, что чаще всего в круг предпочитаемых партнеров по общению выбираются

дети одного с ребенком пола и без выраженных неврологических нарушений. Так, дети с детскими церебральными параличами не попали в круг желаемого общения.

Способность к избирательному общению тесно связана со средней шириной круга общения, которая явилась следующей изучаемой нами характеристикой свободного общения умственно отсталых младших школьников. Средняя ширина круга общения для контрольной группы – 0,71.

Данные свидетельствуют, что большинство умственно отсталых младших школьников в свободном общении хотя и вступают в контакты с большинством одноклассников, однако не со всеми. По всей выборке только трое детей общались со всеми детьми в группе (ширина круга общения составила 1,0). Во всех случаях за пределами круга общения оказывались дети, которые были разного пола с испытуемым. Исключение составили двое детей с детскими церебральными параличами (ДЦП), которые имели минимальную широту круга общения (0,29), то есть с ними вступало в контакт во время наблюдения 2–3 чел.).

Дети с ДЦП предпочитали общение с воспитателем общению с одноклассниками. Кроме того, особенности неврологического статуса не позволяли им участвовать в подвижных играх, что также ограничивало возможности их игрового взаимодействия с учениками класса.

Суммируя результаты исследования свободного общения умственно отсталых младших школьников по методике одномоментных срезов, мы пришли к следующим выводам:

1. Большую часть времени, предоставленного для свободного общения, они проводят в контакте.

2. Средняя продолжительность общения в игровых объединениях умственно отсталых детей сравнительно невелика (по всей выборочной совокупности – 6,8 мин.). Они значительно чаще сменяют игровое объединение, чем дети с сохранным интеллектом, так как старшие дошкольники способны сохранять игровое объединение от 20 мин. и выше.

3. Дети с интеллектуальной недостаточностью предпочитают однополых с ними партнеров по общению, однако, эти предпочтения не носят принципиального характера, так как разница в процентном соотношении однополых и разнополых игровых объединений сравнительно невелика.

4. Наиболее часто встречающимися величинами игровых объединений являются объединения в два и три человека, что свидетельствует о потребности в очень малом количестве партнеров по общению в игре. В большинстве случаев игра представляет по существу «игру рядом», чем «игру с партнером».

5. Большинство умственно отсталых младших школьников способны к избирательному общению с двумя одноклассниками. Чаще всего в круг предпочитаемых партнеров по общению выбираются дети одного с ребенком пола и без выраженных неврологических нарушений.

6. Дополнительно было выявлено, что дети с выраженными неврологическими нарушениями (ДЦП) являются нежелательными партнерами для

игрового общения. Хотя они и не преследуются другими детьми, однако, не входят в круг желаемого общения.

Для изучения предпосылок к социально-дезадаптивному поведению мы сочли весьма важным исследовать специфику конфликтности умственно отсталых младших школьников.

Как указывает Ю. Л. Клейберг [5], социологически значимыми конфликтами являются нормативные конфликты и конфликты интересов. Нормативные конфликты возникают: а) при отсутствии или неясности социальных поведенческих норм; б) при многочисленности или репрессивности этих норм; в) при противоречивости норм. Последнее является наиболее частой причиной нормативных конфликтов. Конфликты интересов возникают при различиях в целях или распределении определенных благ, желательных для конфликтующих сторон.

Наши наблюдения показали, что умственно отсталые дети способны вступать в нормативные конфликты. Процесс свободного общения умственно отсталых младших школьников протекает в социально упорядоченных формах, то есть дети стремятся соблюдать основные правила поведения в обществе. В силу структуры основного дефекта при реализации этого стремления возникают частые противоречия между требованием соблюдения социальной нормы поведения от окружающих сверстников и способами, которые использует ребенок для того, чтобы убедить партнеров по общению в ее необходимости.

Показательным для подтверждения этого утверждения является следующий пример: один из учеников класса, поспорив с соседкой по парте, сильно ударил ее. Другой ученик, ставший свидетелем этой сцены, набросился на него с кулаками и затеял драку. На вопрос воспитателя о мотивах данного поступка, ответил, что нельзя обижать девочек, что необходимо защищать их и заботиться о них. Таким образом, стремление ребенка к соблюдению одной социальной нормы (забота о слабом поле) реализовалось через нарушение другой социальной нормы (недопустимость драки в общении с окружающими).

Приведем еще один пример нормативного конфликта при соблюдении правил поведения в обществе: воспитатель велел ученику войти в класс и, увлекшись разговором, не проконтролировал выполнение своего требования. Проходивший мимо ученик неожиданно набросился на первого и начал бить его ногами. Все произошло очень быстро. Подоспевший воспитатель разнял дерущихся и стал расспрашивать о причинах конфликта. Инициатор драки ответил, что он хотел помочь воспитателю, указания которого должны обязательно выполняться. В этом случае, как и в первом, мы наблюдаем стремление умственно отсталого ребенка заставить окружающих выполнять одну социальную норму (подчиняться старшему) в ущерб другой (нельзя затевать драку).

В обоих указанных случаях дети использовали как словесные способы выражения агрессии (брань, ненормативную лексику), так и физические

(нанесение побоев), которые являются нарушениями общепринятых норм поведения в обществе.

При анализе причин конфликтов общения умственно отсталых младших школьников мы выделили как нормативные конфликты, так и конфликты интересов.

Конфликты интересов нам удалось проследить, наблюдая за игровым общением детей. В сравнительном исследовании использовались данные, полученные Д. М. Маллаевым [3] при сравнительном изучении игровых конфликтов дошкольников с нарушениями зрения и их нормально видящих сверстников. Он выделяет конфликты, возникающие до начала игры, во время игры и после игры. В своем исследовании мы исходили из типологии игровых конфликтов Д. М. Маллаева [3].

У умственно отсталых первоклассников выделяются следующие виды конфликтов, определяемых по причине возникновения:

1. Конфликты по поводу выбора игры. Если у детей с нормальным интеллектом они составляют от 8 до 12% от общего числа конфликтов, то, как показало наблюдение, у умственно отсталых детей этот вид конфликтов практически не возникает. На наш взгляд, это связано с тем, что дети с интеллектуальной недостаточностью малоинициативны, редко выступают с предложениями по поводу выбора игры и, в большинстве случаев, тему игры предлагает педагог.

2. Конфликты по поводу состава участников игры у нормальных старших дошкольников, по данным Д. М. Маллаева, составляют до 4%. У умственно отсталых младших школьников таких конфликтов значительно больше – до 12%. Такой диапазон определяется характером предстоящей игры. Наибольшее количество конфликтных ситуаций и конфликтов возникало при выборе участников для подвижных командных игр. Умственно отсталые младшие школьники отказываются принимать в команду, участвующую в спортивном состязании, следующих детей:

– детей с выраженной неврологической симптоматикой, затрудняющей возможности передвижения;

– детей с выраженной умственной отсталостью, чьи интеллектуальные возможности резко отличаются от интеллектуальных возможностей большинства членов команды. Это связано с тем, что эта категория детей часто не понимает игровых правил, не понимает указаний членов команды, не умеет выполнять игровые действия.

Так как большинство умственно отсталых младших школьников имеет способность к избирательному общению с двумя-тремя одноклассниками, то имеются и личные предпочтения в подборе партнеров для игры.

3. Конфликты из-за ролей составили 12% от общего числа зафиксированных нами игровых конфликтов. Следовательно, умственно отсталые младшие школьники уже осознают значимость социальных ролей и выделяют из них те, которые являются наиболее привлекательными.

4. Конфликты из-за игрушек и атрибутов игры являются наиболее часто встречающимся видом игровых конфликтов. Если у детей с сохранным интеллектом по данным Д. М. Маллаева они составляют от 4 до 12%, то у умственно отсталых младших школьников – 42% от общего числа всех конфликтов (по нашим наблюдениям). Это один из показателей, свидетельствующих о том, что игра у детей с интеллектуальной недостаточностью находится на более низком уровне развития, чем у детей с нормальным интеллектом.

5. Конфликтов в ходе игры по поводу правильности выполнения игровых действий и соблюдения правил игры и по поводу сюжета игры нам не удалось зафиксировать. Это связано с тем, что контроль за выполнением правил игры дети доверяют педагогу. Отсутствие конфликтов по поводу сюжета игры мы объясняем тем, что сюжетно-ролевая игра у исследуемой категории детей возникает только под влиянием педагога, поэтому выработку сюжетных действий они возлагают на взрослого.

6. Конфликты, связанные с разрушением игры, у умственно отсталых составляют 23% от общего числа конфликтов, в отличие от детей с сохранным интеллектом (10%).

7. Конфликты по поводу итогов игры у умственно отсталых младших школьников составляют такое же процентное соотношение, что и у нормальных старших дошкольников – 11%.

При качественном психологическом анализе конфликтов умственно отсталых учащихся младших классов в классе были выявлены следующие особенности:

- а) незначительность повода для возникновения конфликта;
- б) невозможность разрешить конфликт собственными силами участников конфликта без помощи педагога;
- в) максимальное обострение отношений во время конфликта (брань, агрессивные действия, драка вплоть до нанесения увечий);
- г) несмотря на высокую агрессивность поведения конфликтующих, вмешательство педагога приводит к быстрому затуханию конфликта и примирению участников.

Характеризуя последнюю особенность конфликтов умственно отсталых первоклассников, следует отметить, что они достигают «истинного исхода» [6]. Это означает, что конфликт устраняется не только на уровне поведения, но и на внутреннем уровне, когда бывшие участники конфликтных отношений уже не воспринимают друг друга как оппоненты в отличие от «мнимого исхода», когда у обоих конфликтующих сторон сохраняется внутреннее побуждение к конфликтным отношениям, хотя на внешнем уровне перед окружающими бывшие оппоненты уже не выясняют свои отношения.

Важным показателем, характеризующим особенности общения в группе, на наш взгляд, является уровень конфликтности.

Уровень конфликтности – это величина, определяемая отношением числа контактов ребенка, закончившихся полноценными конфликтами, к общему числу контактов ребенка в группе.

Мы предлагаем следующую методику выявления уровня конфликтности в группе: в течение трех дней на протяжении часа в одних и тех же условиях фиксируются все контакты в группе детей.

Регистрация контактов носит количественный характер и не требует качественного анализа особенностей протекания процесса общения в них. Отдельно отмечается количество конфликтов, произошедших за это время в группе. Затем по ниже приведенной формуле вычисляется уровень конфликтности каждого ребенка, а затем выборочное среднее для всей группы.

$$УК = \frac{К}{В} \times 100\%,$$

где УК – уровень конфликтности,

К – общее число конфликтов,

В – общее число контактов (взаимодействий).

Средний уровень конфликтности составил 36,2%.

Анализируя результаты исследования конфликтов умственно отсталых младших школьников, мы пришли к следующим выводам:

1. Конфликты учащихся первых классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида протекают с максимальным обострением отношений с выражением как вербальной, так и физической агрессии. Без вмешательства взрослого дети не могут найти выхода из сложившейся конфликтной ситуации.

2. Игровые конфликты умственно отсталых младших школьников имеют свои специфические особенности, которые выражаются сужением круга причин, способствующих возникновению игровых конфликтов. Из круга основных причин игровых конфликтов, характерных для нормальных детей, выпадают конфликты из-за выбора темы игры, соблюдения правил игры и разработки сюжетных линий игры. Это происходит в результате недостаточной сформированности у детей данной категории основных компонентов игровой деятельности. Наибольшее количество конфликтов возникает из-за игрушек или атрибутов игры, что более характерно для младших дошкольников. Второй наиболее часто встречающейся категорией конфликтов являются конфликты, связанные с разрушением игры. Наиболее частой причиной для них является неумение умственно отсталых младших школьников убеждать своих одноклассников, договариваться с ними в про совместной игровой деятельности.

3. В коллективе учащихся, страдающих интеллектуальной недостаточностью, регистрируется высокий средний уровень конфликтности. Практически каждые три из десяти контактов заканчиваются конфликтной ситуацией или полноценным конфликтом.

4. Умственно отсталые младшие школьники способны вступать в нормативные конфликты, которые решают, реализуя потребность в выполнении одной социальной нормы в ущерб другой.

По мнению американского социального психолога Т. Шибутани (1998), «основной признак общества – то, что отличает социальную группу от простого агрегата индивидов, – это способность участников включаться в согласованные действия» [7].

В повторяющихся ситуациях совместная деятельность организуется путем совместных приспособлений участников. От того, насколько полноценно общаются участники (партнеры), зависят результаты совместной деятельности. Исходя из этой позиции, мы исследовали особенности коммуникативных навыков в диадическом общении умственно отсталых младших школьников.

Снижение потребностей в общении со взрослым и со сверстниками, недоразвитие эмоционально-побудительных компонентов общения у умственно отсталых детей обуславливают недоразвитие диадического общения (общения с одним партнером) у детей изучаемой категории.

Изучение особенностей интерактивного диадического общения мы проводили с помощью модифицированного варианта методики изучения коммуникативных навыков [2].

Модификация заключается в упрощении задания. В первоначальном варианте детям предлагается нарисовать идентичные картинки и раскрасить их одним способом. В модифицированном варианте дети получают уже нарисованные картинки и только раскрашивают их. Как уже указывалось, методика позволяет получить данные об особенностях делового общения детей в паре при выполнении совместного проекта. Необходимость раскрасить идентичные картинки одним способом актуализирует навыки делового общения.

В первой и третьей сериях констатирующего эксперимента мы предлагали два набора карандашей на двоих, во второй и четвертой сериях – один набор для пары. В первой и третьей сериях партнеры подбирались по выбору педагога, то есть рассаживались за парты как обычно на уроке, во второй и четвертой – по желанию детей. Это позволило выявить особенности интерактивного сотрудничества как с предпочитаемыми партнерами по общению, так и с нейтральными.

Сам процесс раскрашивания не вызвал затруднений ни у одного из детей, принявших участие в данном виде констатирующего эксперимента (двое детей с ДЦП в этом исследовании не участвовало).

Процесс совместного участия над выполнением задания мы разделили на 4 этапа:

1. Подготовительный этап. На этом этапе подбираются партнеры для совместной работы и объясняется задание. Особенно отмечается, что оценка за его выполнение будет выставлена обоим участникам одинаковая. Детям сообщается, что основная цель задания – научиться договариваться друг с

другом, помогать своему партнеру, уметь убеждать других. Для этого перед началом работы необходимо обсудить с товарищем по парте, в какие цвета будет раскрашиваться картинка, в какой последовательности.

2. Этап достижения первичной договоренности. На этом этапе партнеры обсуждают задание, достигают договоренности по выполнению предстоящей работы. Экспериментатор ведет наблюдение по стандартизированной схеме за ходом обсуждения.

3. Этап непосредственного выполнения задания. Дети раскрашивают картинку.

4. Этап контроля (подведения итогов). Представленные картинки сравниваются и обсуждаются совместно с участками всей группы. Основным вопросом при этом является вопрос о степени достижения договоренности между участниками пары, насколько хорошо они умеют работать в паре. Подводятся итоги, выставляются оценки. При этом экспериментатор должен демонстрировать только положительно направленную обратную связь.

Основные трудности умственно отсталых младших школьников в выполнении совместных проектов (раскрашивания рисунков одинаковым способом) начинаются уже с этапа достижения первичной договоренности. Был выделен ряд проблем, возникающих на этом этапе:

1. Пропуск этапа достижения первичной договоренности. Дети не вступают в контакт друг с другом и не вырабатывают совместный план выполнения действий.

2. Возникновение конфликтных ситуаций и конфликтов в ходе достижения договоренности по поводу выработки совместного плана действий.

Этап совместного раскрашивания явился сложной деятельностью, вызвавшей наибольшие затруднения у испытуемых. Мы выделили следующие проблемы:

1. Отсутствие взаимного контроля.

2. При наличии контроля – применение неэффективных мер воздействия на партнера с целью убедить его поступать в соответствии с планом.

3. Нерациональность использования средств деятельности (во второй и четвертой сериях при наличии только одного набора карандашей).

4. Отсутствие взаимопомощи.

Этап подведения итогов осуществлялся под контролем экспериментатора. В ходе этого этапа выяснилось, что умственно отсталые младшие школьники способны осуществлять в группе своих одноклассников как положительно, так и отрицательно направленную обратную связь. Участие взрослого в этом этапе объясняет тот факт, что у детей на этом этапе не возникло никаких затруднений.

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Общая характеристика общения и поведения умственно отсталого младшего школьника отражает, прежде всего, нарушение социальной адаптации, имеющее постоянный, хронический характер.

2. Учащиеся с умственной отсталостью обладают изначально плохой социальной приспособляемостью к условиям жизни в обществе в силу своих психологических свойств. Социальные нормы, в том числе правовые, не оказывают на их поведение существенного влияния. Поскольку оценка жизненных ситуаций осуществляется не с позиций социальных требований, а исходя из личных переживаний и проблем, то поведение может протекать без учета условий возникающих ситуаций и возможных последствий.

3. Общение и поведение умственно отсталых младших школьников управляется, в основном, аффективными установками, а поступки окружающих могут расцениваться как ущемляющие личность, что приводит к зависимости человека и его поведения от субъективного видения наличной ситуации.

Библиографический список

1. **Коломинский, Я. Л.** Психология детского коллектива. [Текст] / Я. Л. Коломинский. – Мн.: Народная асвета, 1984. – 53 с.
2. **Урунтаева, Г. А.** Практикум по детской психологии. [Текст] / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С. 199–201.
3. **Маллаев, Д. М.** Педагогика и психология игры слепого и слабовидящего ребенка. [Текст] / Д. М. Маллаев. – М.: СМУР «Academa», 2008. – 328 с.
4. **Зворыгина, Е. В.** Первые сюжетные игры малышей. [Текст] / Е. В. Зворыгина. – М.: Просвещение, 1988. – 96 с.
5. **Клейберг, Ю. А.** Конфликты и отклонения в социальных системах. [Текст] / Ю. А. Клейберг. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 1995. – 142 с.
6. **Криулина, А. А.** Психология общения. [Текст] / А. А. Криулина. – Курск: Курский информпечать, 1992. – 36 с.
7. **Шибутани, Т.** Социальная психология. [Текст] / Т. Шибутани. Пер. с англ. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 150 с.
8. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.
9. **Кожевникова, О. А.** Рефлексия и идентичность как психологические условия адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социуме [Текст] / О. А. Кожевникова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 184–192.
10. **Бочанцева, Л. И.** Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности [Текст] / Л. И. Бочанцева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 206–217.
11. **Быструшкин, С. К.** Влияние умственных, физических нагрузок и динамической релаксации на когнитивные функции детей в норме и при нарушениях интеллекта [Текст] / С. К. Быструшкин, Л. И. Афтанас, Р. И. Айзман // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 280–291.
12. **Щуркова, Н. Е.** Психологические механизмы педагогики нежности [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 191–204.
13. **Плахотина, О. Д.** Личностные особенности умственно отсталых подростков [Текст] / О. Д. Плахотина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 393–401.

УДК 378.0

Ковязина Инна Валентиновна

*Преподаватель Тобольского государственного педагогического институт
им. Д. И. Менделеева, kafpsi@yandex.ru, Тобольск*

Агавелян Оганес Карпетович

*Доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Новосибир-
ского государственного педагогического университета, kafpsi@yandex.ru, Новосибирск*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СЛУХ КАК ПУТЬ КОМПЕНСАЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Kovyazina Inna Valentinovna

*Instructor Tobolsk state pedagogical institute bu D. I. Mendeleev, kafpsi@yandex.ru,
Tobolsk*

Agavelyan Oganesh Karapetovich

*Doctor of Psychology, professor of chair of pedagogics and psychology, the Novosibirsk State
Pedagogical University, kafpsi@yandex.ru, Novosibirsk*

EMOTIONAL HEARING AS THE WAY OF COMPENSATION OF GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH

Психолого-педагогические исследования последних лет указывают на то, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с аномальным развитием, в частности, детей с различными нарушениями речи.

Данная тенденция имеет место, и актуальность проблемы возрастает вследствие сложившихся неблагоприятных условий психолого-педагогического сопровождения данной категории детей. На сегодняшний день, во многих дошкольных учреждениях отсутствуют специалисты, которые осуществляли бы психолого-педагогическую и логопедическую помощь дошкольникам с нарушениями речи, т. е. педагоги-психологи и логопеды.

Современная концепция дошкольного образования предполагает использование личностно ориентированного подхода к детям на основе развития их способностей и устремлений. Это вызывает необходимость поиска путей совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми с отклонениями в развитии речи.

Центральной задачей педагога и психолога является создание психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для продуктивного с точки зрения полноты и многогранности развития проживания детьми своего дошкольного детства. Для установления тесного контакта, ситуации

доверия и взаимопонимания взрослого и ребенка необходимо сотрудничество и эмоциональное взаимодействие.

По мнению В. П. Морозова, язык эмоций независим от смысла слова. Исследование независимости экстралингвистической информации от характера собственно лингвистической рассматривается многими учеными. Это отмечается И. Н. Гореловым, В. П. Морозовым, D. H. Whalen и др., и как предполагают Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова, С. Спингер, Г. Дейч, D. Kimura, E. D. Ross и др., обусловлено разделением функций левого и правого полушарий при продуцировании и восприятии этих двух видов речевой информации [8].

Еще Г. Олпорт [7], отмечал, что голос лишь частично является инструментом совладания, в отличие от речи. Особенности голоса мимолетны и сложны для анализа, они включают динамику интонаций, ритм, отрывистость или плавность, акцент, высоту, богатство, резкость, музыкальность, а также индивидуальные особенности произношения.

Способность конкретного человека идентифицировать вид эмоционального переживания другого по его голосу, т. е. «феномен эмоционального слуха» был открыт В. П. Морозовым [6]. Данный феномен рассматривается как более древняя форма слухового восприятия по сравнению с речевым слухом. На основании последних нейропсихологических исследований он имеет второе научное определение – «интонационный слух». Эмоциональный слух воспринимающего способствует адекватному восприятию речи, ведет к развитию верного реагирования на ту или иную эмоциональную информацию, пониманию истинных намерений, мыслей и мнений говорящего, которые могут противоречить его вербальным проявлениям. В широком понимании эмоциональный слух человека представляет собой способность к определению эмоционального состояния говорящего по звуку его голоса. В теоретическом плане данный феномен определен как сенсорно-перцептивная часть системы невербальной коммуникации, специализированная к адекватной оценке эмоциональной информации в звуковой форме. Существует взаимосвязь эмоционального слуха с эмоциональными и индивидуальными особенностями личности. Так А. Х. Пашиной [10] выявлена зависимость успешности опознавания от таких черт или состояний воспринимающей личности, как эмпатия, уровень тревожности, а также эмоциональный фон, доминирующий у испытуемого к началу его участия в эксперименте. А. Х. Манеров [3] отмечает, что у человека имеется общая импрессивная способность к распознаванию невербальных звуковых сигналов, обусловленных как индивидуальными особенностями голоса, так и передаваемыми с его помощью эмоциями. Эмоциональный слух бывает пассивным (природная особенность, зависящая от свойств мозга) и активным (эмоциональный слух, совершенствующийся и развивающийся в процессе обучения). В. П. Морозовым [6] подчеркивается, что с возрастом разрешающие возможности мозга к восприятию эмоционально значимой информации возрастают. Известно, что нормальный среднестатистический

взрослый человек обладает ЭС на 60–70 баллов, люди «эмоционально тугухие» – 10–20 баллов, при этом у людей художественных профессий встречается сверхвысокий эмоциональный слух – 90–95 баллов (из 100).

Успешность протекания процессов восприятия и понимания эмоций другого человека влияет на адекватность общения и регулирует поведение в социальной среде.

В настоящее время эмоционально-волевая сфера и личностное развитие у детей с нарушением речи недостаточно изучены. Следует отметить, что большинство исследователей, рассматривая коррекцию общего недоразвития речи при психологическом, педагогическом и логопедическом вмешательстве, затрагивают вопросы развития вербальной стороны речи, не уделяя должного внимания изучению невербальной ее стороны, в том числе и эмоциональной. Проблема особенностей становления и развития эмоционального слуха в детском возрасте, в частности у дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно изучена, что и составляет актуальность нашего исследования.

В связи с актуальностью нашего исследования мы сформулировали следующее противоречие: проблема возникновения и развития эмоционального слуха имеет подробное описание в литературе, но как путь компенсации общего недоразвития речи рассматривается впервые. Это и служит основой нашей работы.

Психологические исследования отечественных ученых (В. П. Морозов, А. Х. Пашина, Е. В. Фетисова и др.) показывают, что адекватное восприятие эмоционального состояния говорящего по голосу, важный компонент взаимоотношения человека с окружающим его миром. Через восприятие и понимание речи других людей по голосу у ребенка возникает способность к сопереживанию, сочувствию, т. е. эмпатии, а также, по нашему мнению, и способность к эмоциональной чувствительности, что способствует становлению продуктивного взаимодействия в социуме.

При общем недоразвитии речи, когда вербальное опосредование предметного мира нарушено (по В. И. Лубовскому), ребенку необходим поиск новых путей и потенциальных возможностей, которые помогут ему в процессе социализации в обществе. По нашему мнению, наличие общего недоразвития речи способствует компенсаторному развитию невербальной стороны речи, в частности высокого уровня эмоционального слуха в сравнении с нормой, что само по себе является ключевым моментом коррекции некоторых аспектов данного нарушения, социализации и адаптации.

Процесс отражения эмоциональных состояний человека, его личностных особенностей по характеристикам голоса, является одной из перспективных путей познания механизмов общения. Это особенно важно для детей с тяжелыми нарушениями речи, в частности в связи со сложной структурой дефекта при общем недоразвитии речи (по Р. Е. Левиной). Правильное произношение звуков речи является важным условием точного понимания высказывания окружающими. Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют

затруднения в формировании коммуникативных навыков и умений, более поздние темпы развития, а также своеобразие в развитии личности.

Согласно исследованию ряда авторов (Р. Е. Левина, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Л. Н. Ефименкова, Л. С. Волкова, Г. В. Чиркина и др.) общее недоразвитие речи сопровождается нарушением звукопроизношения, недоразвитием фонематического слуха, выраженным отставанием в формировании словарного запаса и грамматического строя. Первичный дефект влечет за собой наличие вторичных отклонений в развитии психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и т. д.).

У детей с общим недоразвитием речи оказываются нарушенными сами задатки к развитию языковой способности.

Нарушение функционирования языковой способности у детей с ОНР, как указывает Н. В. Микляева [4], проявляется в виде:

- пониженной речевой активности (Б. М. Гриншпун, Г. И. Жаренкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина и др.);
- пониженного внимания к речевому окружению и недостаточно активной наблюдательности (Т. Г. Визель, Ж. М. Глозман, Р. Е. Левина, А. К. Маркова и др.);
- замедленной выработки и патологической инертности речевых стереотипов, плохой переключаемости или, напротив, быстром угасании возникших следов в памяти (Г. В. Гуровец, В. И. Лубовский, И. К. Самойлова, Н. Н. Трауготт и др.);
- как следствие, возникают трудности актуализации даже хорошо знакомых слов (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева), не осуществляется перенос усвоенной грамматической формы на другие слова (О. Е. Грибова, Б. М. Гриншпун, Н. Н. Трауготт и др.);
- в речевой беспомощности в новых ситуациях и хаотичных действиях при решении вербальных задач (Т. Д. Барменкова, Н. С. Жукова, Н. Н. Трауготт) и т. д.

Специфика невербальных средств коммуникации, наблюдающаяся у большинства детей с разным типом дизонтогенеза, представлена в литературе как одна из закономерностей аномального развития. Из этой закономерности вытекает, что дети с нарушением речи, как и дети с другими отклонениями в развитии, должны иметь большой репертуар невербальных средств коммуникации по сравнению со сверстниками с нормой речевого развития и активно пользоваться им в качестве компенсации несформированных вербальных средств общения.

Как показывают исследования, проводимые В. П. Дудьевым [1], у дошкольников с ОНР особенности невербальной коммуникации обнаруживаются не только на уровне собственного пользования невербальными средствами общения при межличностном взаимодействии, но и на уровне восприятия и понимания информации, транслируемой им невербальными средствами другими людьми.

Мы полагаем, что для успешной адаптации ребенка с общим недоразвитием речи возрастает актуальность развития невербальной стороны речи, в частности эмоционального слуха, вследствие того, что лингвистическая сторона нарушена, экстралингвистическая берет на себя функции регулирования процесса общения, создания психологического контакта, отражает истолкование ситуации, выражает эмоции. Последнее подтверждают исследования, в области логопедии и психолингвистики, в частности, Н. В. Микляевой, указывающие на преобладание правополушарной ориентировки в языковом материале у детей с речевым недоразвитием.

С целью выявить способность определять эмоциональный контекст звуковой речи детьми дошкольного возраста с ОНР нами было проведено исследование в городе Тобольске в МАДОУ № 45, 48. Было обследовано 100 дошкольников от 5 до 7 лет. 50 детей без нарушений речи (нормотипичные) и 50 – дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР преимущественно III-го уровня).

Были проведены: проективное интервью «Волшебный мир» (по Д. И. Лубовскому) с целью установить эмоциональный контакт с ребенком, методика В. П. Морозова с целью определить особенности распознавания эмоционального состояния по голосу детьми с ОНР, проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (по О. А. Ореховой).

На основании полученных данных определилась взаимосвязь между уровнем эмоционального слуха и общим недоразвитием речи, а также взаимосвязь ОНР и проблем в личностном развитии на уровне базовых эмоций, что проявилось в наличии инверсий у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В результате сопоставительного анализа данных диагностики эмоциональной сферы нами было установлено незначительные отличия в сферах социальных эмоций и деятельности отношений. Анализируя же цветовые выборы, цветовое мироощущение ребенка, наличие негативного отношения к жизни, тревогу или физиологический стресс, оказалось, что в группе детей с ОНР преобладающее количество дошкольников имеют инверсии (80%), т. е. умеренные протестные реакции и выраженный стресс из-за неудовлетворенной потребности в активном взаимодействии с окружающими. Из них 32% нуждаются в исследовании парасимпатического и симпатического отделов вегетативной нервной системы, в консультации невролога (невропатолога). Для дошкольников 2-й группы характерно для значительного количества детей (54%) отсутствие инверсии и проблем в личностном развитии на уровне базовых эмоций, инверсии встречаются у 46% испытуемых.

Таким образом, нами была выявлена определенная зависимость уровня эмоционального слуха от цветового мироощущения ребенка или количества инверсий и проблем, т. е. дошкольники с общим недоразвитием речи как правило, обладают умеренными протестными реакциями и выраженным стрессом из-за неудовлетворенной потребности в активном взаимодействии с окружающими.

Количественный анализ данных по методике, определяющей способности распознавать по звуку голоса человека его эмоциональное состояние, осуществлялся по формуле, предложенной В. П. Морозовым [6] на основании которой можно выявить количественный критерий точности эмоционального слуха, т. е. вероятность правильного определения эмоциональной интонации фразы. Анализируя результаты диагностики по группам, мы выявили, что количественный критерий точности эмоционального слуха (62%) в группе детей с ОНР превышает показатель во второй группе (42%), что подтверждает функциональную самостоятельность, информационную независимость экстралингвистической от вербальной речи (см. рис. 1).

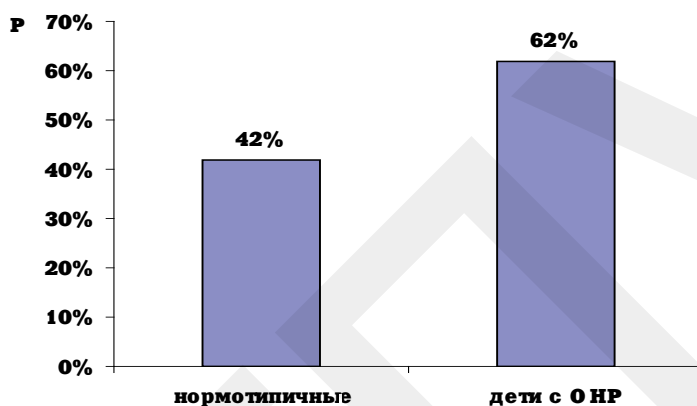


Рис. 1. Вероятность правильного определения интонации фразы

Р – количественный критерий точности эмоционального слуха.

На рис. 2 показано, что дошкольниками с общим недоразвитием речи эмоциональная информация по голосу распознается лучше, чем детьми без нарушений речевого развития. При этом точность распознавания эмоциональной информации во второй группе (дети с ОНР) в среднем на 18% выше, чем в первой группе.

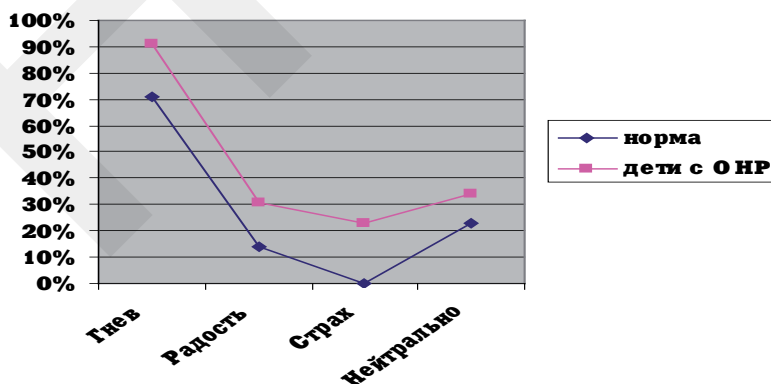


Рис. 2. Сравнительный анализ распознавания эмоций по голосу нормотипичными детьми и с ОНР

Сопоставляя точность правильного определения эмоциональной интонации фразы эмоций по знаку и качеству (гнев, радость, страх, нейтрально), мы сделали вывод, что отрицательная эмоция гнева распознавалась детьми чаще. Оpozнание эмоции страха по голосу в процентном отношении занимает последнее место, хотя из графика видно, что в сравнении с нормотипичными, у которых опознание данного переживания отсутствует, у детей с нарушениями речи страх опознается 23% дошкольников. Эти данные могут свидетельствовать, опираясь на исследования проблемы распознавания контекста звуковой речи А. Х. Пашиной, о наличии индивидуальных особенностей распознавания эмоций (субъективной эмоциогенностью), а также эмоциональной насыщенности – показателя процессуального аспекта эмоциональной саморегуляции речи [7]. По данным В. П. Морозова, тот факт, что отрицательные эмоции опознаются аудиторами наилучшим образом, свидетельствует об их биологической значимости, приобретенной в процессе эволюции, необходимой для выживания.

Это, предположительно, свидетельствует и о том, что дошкольниками, а особенно детьми с ОНР, отрицательные эмоции переживались чаще, нежели у детей с нормальным развитием речи. По нашему мнению, переживание отрицательных эмоций у детей с тяжелыми нарушениями развития речи связано с наличием проблем в межличностном взаимодействии.

Данные подтверждают положения А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Е. И. Фейгенберга, А. Г. Асмолова и др. о том, что невербальная коммуникация детей с нарушением речи находится в пределах возрастной нормы или за счет компенсаторных процессов даже превышает ее. С их позиций, не может существовать прямой связи между нарушениями речи и невербальным общением.

Полученные результаты доказывают предположение о наличии компенсаторных возможностей у детей с тяжелыми нарушениями речи, в частности у дошкольников с общим недоразвитием речи, посредством развития эмоционального слуха.

По причине того, что употребление лексики, отражающей эмоциональные состояния и оценки устной речи у детей с ОНР в 2 раза ниже, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием при формировании эмоциональной лексики опираются на развитие вербальных и невербальных средств общения [2]. По нашему мнению, наличие более высокого уровня эмоционального слуха, чем у нормотипичных детей, помогает взаимодействовать ребенку с ОНР со взрослыми и сверстниками, поэтому как педагогу, так и психологу следует, проводя коррекционно - развивающую работу, опираться на потенциальные возможности самого ребенка, т. е. учитывать особенности невербальной экстралингвистической информации, в частности эмоционального слуха. Именно взрослый является примером для дошкольника, поэтому его правильное и четкое произношение, эмоциональная выразительность речи, речевые интонации, наличие у педагога высокоразвитого эмоционального слуха способствуют как нахождению эмоционального контакта с ребенком,

так и формированию правильного произношения при общем недоразвитии речи. Кроме того, так как эмоциональный слух у дошкольников с общим недоразвитием речи еще формируется и его можно развивать в процессе обучения, это позволяет нам предположить, что развивая способность к пониманию эмоциональной информации по голосу, мы тем самым будем содействовать становлению и развитию ребенка как личности, а также его успешной социализации в обществе.

Данное положение открывает новые возможности коррекции и пути психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи.

Библиографический список

1. **Дудьев, В. П.** Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Дудьев // Логопедия. – 2006. – № 2(12). – С. 22–27.
2. **Кондратенко, И. Ю.** Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста [Текст] / И. Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 55–67.
3. **Манеров, В. Х.** Успешность восприятия говорящего в зависимости от индивидуальных особенностей слушателей [Текст] / В. Х. Манеров // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 147–153.
4. **Микляева, Н. В.** Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи. Дошкольный возраст [Текст] / Н. В. Микляева // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 56–64.
5. **Морозов, В. П.** Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. [Текст] / В. П. Морозов. – М., ИП РАН, Центр «Искусство и наука» 1998. – 164 с.
6. **Морозов, В. П.** Эмоциональный слух человека // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. [Текст] / В. П. Морозов. – Том XXI. – 1985. – № 6. – С. 568–577.
7. **Олпорт, Г.** Становление личности: Избр. труды. [Текст] / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
8. **Пашина, А. Х.** К проблеме распознавания контекста звуковой речи [Текст] / А. Х. Пашина // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 88–107.
9. **Пашина, А. Х.** О структуре эмоционального слуха [Текст] / А. Х. Пашина // Психологический журнал. – Том 13. – 1992. – № 3. – С. 76–83.
10. **Пашина, А. Х.** Опознание личности по голосу на основе его нормального и инвертированного во времени звучания [Текст] / А. Х. Пашина, В. П. Морозов // Психологический журнал. – Том 11. – 1990. – № 3. – С. 70–78.
11. **Филичева, Т. Б.** Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: практическое пособие. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
12. **Щербаков, Е. П.** Восприятие информации у девочек и мальчиков 5–10 лет в зависимости от ведущего полушария [Текст] / Е. П. Щербаков, С. В. Ветренко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 291–297.

13. **Ендропов, О. В.** Современные проблемы наследственности и двигательные возможности человека [Текст] / О. В. Ендропов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 209–215.

14. **Поданева, Т. В.** Развитие профессионально-личностного взаимодействия специалистов ДОУ в процессе повышения квалификации [Текст] / Т. В. Поданева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 392–399.

15. **Нефедкина, И. А.** Теоретические основы педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников [Текст] / И. А. Нефедкина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 356–365.

16. **Плахотина, О. Д.** Личностные особенности умственно отсталых подростков [Текст] / О. Д. Плахотина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 393–401.

17. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.

18. **Сунько, Т. Ю.** Основное направления методики работы над техникой речи на уроках риторики [Текст] / Т. Ю. Сунько // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 214–220.

РАЗДЕЛ IX

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.01

Кобзев Максим Валерьевич

Аспирант Астраханского государственного университета (АГУ), преподаватель Астраханского речного училища – филиала ФГОУ ВПО «ВГАВТ», Maksscorpion 84@mail.ru, Астрахань

СВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА СО СТРАТЕГИЯМИ СОВЛАДАНИЯ И ЗАЩИТНЫМИ МЕХАНИЗМАМИ ЛИЧНОСТИ

Kobzev Maxim Valerievich

A post-graduate student of Astrakhan State University (ASU), a lecturer of the Astrakhan River College – a branch of Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education «Volga State Academy of Water transport», Maksscorpion 84@mail.ru, Astrakhan

THE CONNECTION OF FUTURE WATER TRANSPORT SPECIALISTS AND THE STRATEGIES OF MANS SECURITY AND CONTROL

Деятельность у специалистов водного транспорта с момента выхода в рейс сопровождается сложной, непредвиденной навигационной обстановкой, а так же негативными гидрометеорологическими условиями, долгими, отрицательно влияющими на человека штормами, туманами, качкой и другими факторами, которые отрицательно влияют на здоровье и самочувствие моряка, а это и является одним из факторов вызывающих у человека состояние стресса.

В работе специалистов водного транспорта риска избежать невозможно, но можно его уменьшить, с помощью отбора и обучения будущей профессиональной деятельности тех, кто предрасположен к ней.

Специфика работы моряков такова, что этот вид деятельности является малоизученным и представляет собой особый интерес при изучении человека находящегося в экстремальной ситуации, каковой является сфера деятельности специалистов водного транспорта.

Исходя из этого актуальность изучения психологической устойчивости в профессиональной сфере моряков обусловлена необходимостью повышения своего профессионального уровня, развитием умению противостоять всевозможным трудностям, которые возникают перед ними, находить выход из различных сложных ситуаций; находить нестандартные решения, осуществлять над собой эмоциональный контроль.

В данной статье мы представляем результаты исследования, целью которого является изучение особенностей связи жизнестойкости будущих специалистов водного транспорта со стратегиями совладания в стрессовых ситуациях и защитными механизмами личности. Совладание со стрессовой ситуацией в большинстве случаев происходит за счет формирования механизмов защиты, а так же копингов. С точки зрения психоаналитической концепции копинг – это достаточно гибкое целенаправленное дифференцированное поведение, которое ориентировано на реальность. Механизмы защиты представляют собой дисфункциональные проявления, которые приводят индивида к невротическим и психотическим расстройствам. Данное поведение является ригидным, недифференцированным, вынужденным и искажающим реальность.

Таким образом, копинги являются адаптивными формами поведения человека, тогда, как механизмы защиты – дезадаптивными. Впервые термин копинг (coping) был использован Л. Мерфи в 1962 г. в исследовании преодоления детьми трудностей, связанных с возрастными кризисами [3].

Копинг – поведение более точно определяется как непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними, или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные либо превышающие ресурсы человека.

В современном понимании копинг рассматривается как приспособляемость, которая определяется тремя компонентами:

1) способностью и умением индивида адекватно реагировать на внешние воздействия;

2) мотивацией – желанием приспособливаться к условиям окружающей его природы;

3) способностью поддерживать психическое равновесие. Копинг – поведение понимается как сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций (сосуществующие с бессознательными механизмами психологической защиты). Совладание – процесс, в котором на разных его этапах субъект использует различного рода стратегии, иногда даже совмещая их.

Теоретический анализ литературы показал, что понятие жизнестойкости, введенное Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди, находится на пересечении теоретических воззрений экзистенциальной психологии и прикладной области психологии стресса и совладания с ним [4].

Жизнестойкость (hardiness) – это система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, включающая в себя три сравнительно независимых компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска [2]. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости, в общем, мешает возникновению внутреннего напряжения в стрессовой обстановке за счет стойкого совладания (hardy coping) со стрессами и восприятия их как менее важных.

Вовлеченность (commitment), по мнению С. Мадди, можно, интерпретировать как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [4].

Человек с выработанным компонентом вовлеченности получает удовлетворение от своей деятельности. В противоположность этому, отсутствие аналогичной убежденности вызывает у него чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность» [4].

Контроль (control) играет роль убежденности в том, что борьба позволяет воздействовать на итог совершающегося, пусть даже это воздействие не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – чувство личной беспомощности. Человек с чрезвычайно развитым компонентом контроля чувствует, что сам выбирает свою деятельность, свой путь.

Принятие риска (challenge) – убежденность человека в том, что все действия, которые с ним случаются, оказывают содействие его развитию за счет знаний, которые извлекаются из опыта, – неважно, негативного или позитивного. Человек, как считает Д. А. Леонтьев, рассматривающий свою жизнь в качестве способа получения опыта, склонен действовать в отсутствие стабильных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая склонность к элементарному комфорту и безопасности, фактором, обедняющим жизнь индивида. Сам фактор принятия риска базируется на идее, которая лежит в основе развития через активное освоение знаний из опыта, а так же последующее их использование [2].

В процессе онтогенеза, в ходе формирования речи, сознания и самосознания, индивид приобретает новый способ поведения в сложных жизненных обстоятельствах: вырабатывается совладание (копинг) – комплекс осознанных стратегий разрешения конфликта для совладания с внутренним напряжением, а так же дискомфортом. Совладание, по мнению Р. М. Грановской реализуется через поведение, которое создает существенные изменения во внешней среде, и ориентировано главным образом либо на исключение возмущающих событий, либо на переключение реакции с ранее травмировавших события на другие [1]. При совладании считает Р. М. Грановская индивид может сам создать для себя подходящее окружение, а не реагировать пассивно на существующее [1]. С помощью активного действия во внешней среде – прерывания действия некоего негативного события или активной переориентации на нетравмирующее событие – становятся возможными нужные преобразования во внутреннем мире человека, в сторону его душевного равновесия.

Официально признанной классификации типов совладания пока нет, однако большинство авторов основывается на предложенные Р. Лазарусом стратегии, ориентированные либо на решение существующей проблемы, либо на изменение собственных установок в отношении данной ситуации. Среди них как поведенческие, эмоциональные, так и когнитивные стратегии преодоления эмоционального стресса.

Понятие «защита» впервые был применен З. Фрейдом в 1894 г., и предназначался изначально для описания борьбы «Я» против болезненных и невыносимых аффектов и мыслей. Психологическая защита – это специальная

система стабилизации индивида, которая направлена на ограждение сознания человека от неприятных для него травмирующих переживаний, которые сопряжены с внутренними и внешними конфликтами, так же различными состояниями тревоги и дискомфорта.

Так, Ф. В. Бассин (1969) считает психологические защиты нормальным, повседневно работающим механизмом, который способен предотвратить дезорганизацию поведения человека не только при столкновении сознательного и бессознательного, но и при столкновении с вполне осознаваемыми установками [3, с. 13].

Основной функцией психологических защит, по мнению Ф. В. Бассина, является перестройка системы установок, направленная на устранение чрезмерного эмоционального напряжения и предотвращающая дезорганизацию поведения [3, с. 13].

Большинство сложных механизмов защиты представляют собой целый конгломерат более простых, ранее сформировавшихся. Много известных механизмов психологических защит имеют весьма размытые и неопределенные границы действия и влияния, что в свою очередь вызывает проблему в их различении. Однако при этом защитные процессы каждого человека сугубо индивидуальны, и плохо поддаются рефлексии. Искажаться могут не только субъективные ощущения, но и вербальные сообщения о них. Исходя из этого интроспективный анализ зачастую более или менее приблизителен, а выводы гипотетичны.

Наблюдения за результатами функционирования защиты осложняются еще и тем, что подлинные стимулы и реакции человека могут быть отделены друг от друга, как в пространстве, так и во времени.

Психологические защиты принято разделять на специфические и неспецифические.

Специфические – такие психологические защиты, которые релевантны характеру угрозы, а так же учитывающие ее содержательные характеристики.

Неспецифическими называют те, которые релевантны только лишь фактору наличия угрозы в целом. Неспецифические защиты в большей степени подвержены генерализации и стереотипизации. Это можно объяснить глубокими филогенетическими корнями защит, и мощным установочным фундаментом. В общем, то они обеспечивают для человека минимальное время задержки реакции, обеспечивая таким образом экстренный ответ.

Функции психологических защит, с одной стороны могут рассматриваться как позитивные, так как они способны предохранять человека от негативных переживаний, психотравмирующей информации, устраняют тревогу, а так же помогают в конфликтной ситуации сохранить самоуважение. С другой стороны их можно оценивать и как негативные. Обычно действие защит непродолжительно, и длится до тех пор, пока нужна пауза для новой активности. Однако если состояние эмоционального благополучия человека фиксируется на продолжительный период, и в итоге заменяет

активность, то в этом случае психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности, либо самообманом.

Следуя цели нашего исследования, мы выявили особенности связи жизнестойкости будущих специалистов водного транспорта со стратегиями совладания и защитными механизмами личности эмпирическим путем. Базой исследования выступило Астраханское речное училище. В исследование приняли участие 248 курсантов (юношей) I–III курсов.

Нами были использованы следующие диагностические методики: «Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [2], методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант методики Н. С. Эндлера, Д. А. Паркера) [3], методика выявления психологических защит Келлермана-Плутчика [3]. При обработке данных использовался статистический пакет STATISTICA 6.0. в результате чего была определена достоверность результатов исследования. В анализ включались описательные статистики, критерий Колмогорова-Смирнова для одной выборки, корреляционный анализ. Для окончательных выводов использовались результаты на уровне значимости $p \leq 0,1$; $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$.

На первом этапе проводилось обследование курсантов с целью определения их жизнестойкости с помощью методики «Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой. Полосовые диаграммы (рис. 1) демонстрируют уровень развития жизнестойкости и ее компонентов. Установлено, что у 15% опрошенных низкий уровень, 68% – средний уровень, 17% – высокий уровень развития вовлеченности. Низкий уровень по показателю контроля имеют 6% юношей, средний – 75%, высокий – 19%. 11% респондентов имеют низкий уровень принятия риска, 73% – средний и 16% – высокий. Наконец, по шкале жизнестойкости обнаружено 9% с низким уровнем, 77% со средним и 14% с высоким.

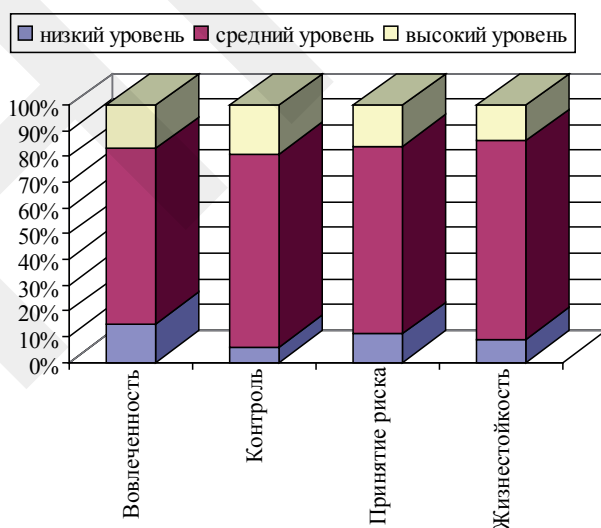


Рис. 1. Результаты диагностики «Теста жизнестойкости»
Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой

Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» позволила определить стратегии совладающего поведения будущих специалистов водного транспорта. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова для одной выборки мы установили, что распределение переменных: «проблемно-ориентированный копинг», «эмоционально-ориентированный копинг», «копинг ориентированный на избегание», «субшкала отвлечение», «субшкала социальное отвлечение»- значимо не отличаются от нормального. Поэтому для выявления взаимосвязи указанных переменных с жизнестойкостью мы рассчитали коэффициент линейной корреляции Б. Пирсона (табл. 1).

Таблица 1

**Взаимосвязь между жизнестойкостью и копингами – поведения
в стрессовых ситуациях**

Переменные		Значение коэффициента корреляции	Уровень значимости
Жизнестойкость	Проблемно-ориентированный копинг	0,0104	$p=0,940$
	Эмоционально-ориентированный копинг	-0,4328	$p=0,001$
	Копинг ориентированный на избегание	-0,1297	$p=0,341$
	Субшкала отвлечение	-0,2998	$p=0,025$
	Субшкала социальное отвлечение	0,1321	$p=0,332$

Из табл. 1 видно, что выявлено значимая ($p<0,05$) отрицательная корреляция жизнестойкости с эмоционально-ориентированным копингом, и субшкалой «отвлечение». Отрицательный коэффициент корреляции указывает на то, что высокий уровень жизнестойкости связан с низкими значениями для шкал «эмоционально-ориентированный копинг», «отвлечение», или наоборот, чем ниже уровень жизнестойкости, тем выше баллы для признаков «эмоционально-ориентированный копинг» и «отвлечение».

С помощью критерия Колмогорова-Смирнова для одной выборки, мы установили, что распределение переменных «отрицание», «подавление», «компенсация» значимо не отличаются от нормального распределения. Для указанных переменных мы рассчитали коэффициент корреляции Б. Пирсона (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязь между жизнестойкостью и защитными механизмами
(коэффициент корреляции Пирсона)**

Переменные		Значение коэффициента корреляции	Уровень значимости
Жизнестойкость	Отрицание	0,2844	$p=0,034$
	Подавление	-0,1305	$p=0,338$
	Компенсация	-0,0172	$p=0,900$

В табл. 2 показано, что выявлена достоверная положительная корреляция между «жизнестойкостью» и «отрицанием». Это означает, что чем выше баллы по жизнестойкости, тем выше показатели по шкале «отрицание». Объясняется это тем, что, стремясь к достижению какой – либо цели человек на подсознательном уровне блокирует любые негативные аспекты (эмоции, информация) уже на стадии восприятия, которые мешают ему концентрироваться на решении данной проблемы.

Так, как распределение переменных «регрессия», «проекция», «замещение», «интеллектуализация», «реактивное образование» значительно отличаются от нормального мы вычислили коэффициент ранговой корреляции Спирмена (табл. 3).

Таблица 3

**Взаимосвязь между жизнестойкостью и защитными механизмами
(коэффициент корреляции Спирмена)**

Переменные		Значение коэффициента корреляции	Уровень значимости
Жизнестойкость	Регрессия	–0,313262	0,018729
	Проекция	–0,014868	0,913396
	Замещение	–0,257731	0,055147
	Интеллектуализация	0,188549	0,164024
	Реактивное образование	0,059191	0,664770

Результаты табл. 3 демонстрируют нам, что выявлена достоверная взаимосвязь ($p < 0,05$) между «жизнестойкостью» и «регрессией», и тенденция к взаимосвязи ($0,05 < p < 0,1$) между «жизнестойкостью» и «замещением». Отрицательный коэффициент корреляции указывает на то, что чем выше показатель «жизнестойкости», тем ниже баллы для таких защитных механизмов, как «регрессия» и «замещение». Чем выше «жизнестойкость» человека, тем ярче в нем выражены такие качества, как сила воли, способность к преодолению трудностей, уверенность в себе. Индивид стремится к своевременному решению возникающих перед ним проблем, выходу из сложных жизненных ситуаций, а не уходу от них.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для высокого уровня жизнестойкости не характерна выраженность таких стратегий совладания, как эмоционально-ориентированный копинг и отвлечение, на что указывают выявленные значимые отрицательные коэффициенты корреляции.

2. Существует достоверная взаимосвязь между жизнестойкостью и защитными механизмами личности. При этом жизнестойкость отрицательно коррелирует с регрессией и замещением, положительно – с отрицанием.

Библиографический список

1. **Грановская, Р. М.** Психологическая защита. [Текст] / Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2007.
2. **Леонтьев, Д. А.** Тест жизнестойкости. [Текст] / Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006.
3. **Маликова, Т. В.** Психологическая защита: направления и методы. [Текст] / Т. В. Маликова, Л. А. Михайлов, В. П. Соломин, О. В. Шатрова. – СПб.: Речь, 2008.
4. **Maddi, S.,** Harvey R., Khoshaba D., Lu J., Persico M., Brow M. The Personality Construct of Hardiness III: Relationships with Repression, Innovativeness, Authoritarianism and Performance // *Journal of Personality*. – 2006. – Vol. 74, – № 32. – P. 575–598.
5. **Данилова, О. Ю.** Проблема формирования эмоционального благополучия личности в психологической науке и ее взаимосвязь с индивидуально-типологическими особенностями человека [Текст] / О. Ю. Данилова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2007. – № 1. – С. 192–202.
6. **Бочанцева, Л. И.** Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности [Текст] / Л. И. Бочанцева // *Сибирский педагогический журнал*. – 2007. – № 3. – С. 206–217.
7. **Гунгер, Н. Н.** Особенности идентичности личности в период нормативного кризиса взрослости [Текст] / Н. Н. Гунгер // *Сибирский педагогический журнал*. – 2007. – № 3. – С. 199–206.
8. **Полякова, В. В.** Формирование социально-ориентированных признаков эмпатии и временной перспективы как профилактика отклонений в поведении подростков [Текст] / В. В. Полякова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2008. – № 3. – С. 386–393.
9. **Нечаев, С. А.** Профилактическая работа в школе по предупреждению вовлечения подростков в неформальные молодежные объединения [Текст] / С. А. Нечаев // *Сибирский педагогический журнал*. – 2008. – № 3. – С. 331–339.

РАЗДЕЛ IX

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 371.14

Ильясов Динаф Фанильевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, dinaf_chel@mail.ru, Челябинск

ПОДГОТОВКА ОБЩЕСТВЕННЫХ ЭКСПЕРТОВ ПО ОЦЕНКЕ ПРОЕКТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Il'yasov Dinaf Fanil'evich

The doctor of the pedagogical sciences, professor, the chair manager of pulpit pedagogigs and psychologis Chelyabinsk institute of the refresher course and increasing to qualifications thechers, dinaf_chel@mail.ru, Chelyabinsk

THE PREPARATION OF PUBLIC EXPERTS ON ESTIMATION OF THE PROJECTS IN SPHERE OF THE EDUCATION

Приоритетный национальный проект «Образование» предусматривает меры государственной поддержки образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы, лучших учителей и т. д. Разработанные Министерством образования и науки РФ подходы к определению «лучших» образовательных учреждений и лучших учителей предполагали активное привлечение к этой деятельности общественных экспертов. Вместе с тем, практика показала (и этот вывод достаточно часто фигурировал на страницах педагогической печати), что общественные эксперты со своей задачей справились на недостаточно высоком уровне. Фактически, эксперты оказались неготовыми к такому виду деятельности.

Уже весной 2006 г. Министерством образования и науки Челябинской области были инициированы мероприятия по соответствующей подготовке общественных экспертов. Одними из таких мероприятий стали разработка образовательной программы подготовки общественных экспертов и ее реализация в условиях реального образовательного процесса в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Разработке данной программы предшествовала работа по изучению подобного опыта подготовки экспертов в различных сферах общественной деятельности. Нами, в частности, было установлено, что:

- в системе образования целостного опыта целенаправленной подготовки экспертов вообще и общественных экспертов в частности нет;
- имеется опыт подготовки экспертов в сфере криминалистики, судебной медицины, психиатрии и некоторых других отраслях;
- в основном содержание подготовки экспертов было увязано непосредственно с предметом экспертизы;
- какие-либо намеки или указания на методологические знания в области экспертной деятельности отсутствуют.

В основу разработки образовательной программы подготовки общественных экспертов была положена концепция, основные положения которой сводились к следующему:

- эффективное осуществление общественной экспертизы определяется тем, насколько хорошо у обучающихся (слушателей) будут систематизированы теоретические представления о сущности экспертной деятельности в образовании, а также сформированы способы профессионального оценивания проектов в сфере образования;
- обучающиеся (слушатели) являются уже состоявшимися специалистами, имеющими большой опыт профессиональной (возможно, управленческой) и экспертной деятельности; это уже взрослые люди со своими сформировавшимися и устоявшимися взглядами, убеждениями, установками, личностными особенностями и знаниями в соответствующей области.

Исходя из этого, осуществлялась разработка образовательной программы подготовки общественных экспертов. *В качестве определяющих оснований при отборе содержания подготовки общественных экспертов были положены:*

- особенности содержания и структуры экспертной деятельности в социальной сфере вообще и в образовании в частности;
- требования нормативно-правовых документов (Законы РФ «Об образовании» и «Об основах государственной службы», «Концепция модернизация российского образования на период до 2010 года», «Приоритетный национальный проект в сфере образования» и др.);
- требования и рекомендации регионального органа управления образованием, нашедшие отражение, в частности, в организации деятельности региональных организационных групп по реализации национального проекта «Образование», сетевых планах по реализации приоритетного национального проекта «Образование»;
- индивидуальные образовательные потребности общественных экспертов в подготовке к оценке проектов в сфере образования.

Образовательная программа была выстроена в соответствии с классическим жанром построения образовательных программ. Ее объем равен 72 часам. Соотношение теоретических и практических занятий было одина-

ковым: 36 ч и 36 ч. Всего 24 занятия. В программе выделено пять разделов: «Государственно-общественный подход к образованию», «Эффективность образования и подходы к ее определению», «Педагогическая квалиметрия как основание проектирования деятельности общественных экспертов», «Содержательные и процессуальные основания деятельности общественных экспертов», «Психолого-педагогические основания деятельности общественных экспертов».

В первом разделе – **Государственно-общественный подход к образованию** – освещается содержание проводимой в стране государственной образовательной политики. Идея государственно-общественного подхода раскрывается как приоритетная задача модернизации образовательной сферы. Предполагалось сформировать у слушателей убежденность в том, что сфера образования предусматривает активное участие общественности в реализации всех основных направлений обновления образования. Предполагалось показать, что кроме органов управления образования существует немало организаций, фондов, родителей, которые готовы участвовать (в том числе и финансово) в управлении конкретными образовательными учреждениями. Совершенно очевидно, что они заинтересованы в целесообразном расходовании финансовых и материальных средств на развитие образования и образовательных учреждений. Следовательно, необходима разработка эффективных механизмов государственно-общественной экспертизы и контроля качества образовательных систем в целом и отдельных их компонентов. В формировании структуры данных механизмов трудно переоценить роль общественных экспертов. Данный статус делает его обладателя субъектом открытой государственно-общественной системы образования.

Помимо этого, в первом же разделе нашли отражение и такие стороны вопроса, как многообразие организационно-правовых форм функционирования общественных объединений в системе управления образованием: фондов, общественных движений, самоуправляющихся ассоциаций участников образовательной деятельности (профессиональных ассоциаций педагогов, органов ученического и родительского самоуправления), а также характеристика особенностей взаимодействия общественных и государственных структур как субъектов государственно-общественного управления образованием.

Во втором разделе – **Эффективность образования и подходы к ее определению** – раскрываются ключевые термины и положения, важные с точки зрения экспертной деятельности. При отборе содержания второго раздела мы исходили из того, что повышение эффективности образования является одной из актуальнейших проблем, успешное решение которой дает огромные возможности для дальнейшего развития системы образования вообще и повышения уровня образованности граждан в частности. Поэтому важно было определиться с основными формами проявления эффективности образования. Формы проявления эффективности образования были сгруппированы по следующим признакам: по функциональным подсистемам, по

уровню структуры образования, по отражению затрат (ресурсов), по форме идентификации эффективности и т. д.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается, что российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. При этом, однако, необходимы следующие меры: широкая поддержка со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования. Поэтому предполагалось обозначить и охарактеризовать основные направления взаимодействия государства и общества по созданию и реализации механизмов повышения эффективности образования.

Особое внимание в разделе уделено характеристике сущности социальной и экономической эффективности образования. При этом были определены аспекты действенности образования, грани социальной и экономической эффективности образования, формы проявления социальной и экономической эффективности образования. Раскрытие этих вопросов осуществляется с учетом отечественного опыта определения социальной и экономической эффективности образования.

Ключевое место отведено определению понятия «общественная экспертиза». При этом мы исходили из недопустимости его отождествления с понятием «гражданская экспертиза». Из всего многообразия подходов к определению данного понятия мы придерживались тех, которые соотносят сущностное наполнение общественной экспертизы с процедурно оформленным общественным мнением определенной социальной группы. В соответствии с подобным толкованием общественной экспертизы были определены и охарактеризованы ее основные функции: диагностическая, информационно-контрольная, прогностическая и проектировочная.

В третьем разделе – **Педагогическая квалиметрия как основание проектирования деятельности общественных экспертов** – раскрывается инструментарий, которым должен владеть потенциальный эксперт. Здесь рассматриваются понятия и сущность квалиметрии как теории оценивания, освещаются уровни и виды квалиметрии. Предполагалось показать, что педагогическая квалиметрия, которая разрабатывает методики оценки качества проектов в сфере образования, направлена на решение проблемы количественного описания качественных показателей. При этом появляется возможность от нечетких и часто субъективных оценок перейти к математически обоснованным выводам.

При организации и проведении оценивания зачастую прибегают к экспертным методам, которые используют эвристические возможности человека, позволяя на основе знания, опыта и интуиции специалистов, работающих в данной области, получить оценку исследуемых явлений. Поэтому в программе раскрываются понятия, связанные с экспертной деятельностью

(эксперт, экспертные опрос, экспертиза, экспертные оценки). Рассмотрены аспекты применения в сфере образования различных видов экспертных методов (индивидуальная экспертная оценка, морфологический экспертный метод, педагогический консилиум и т. д.), а также особенности экспертного опроса.

Отдельное место в данном разделе программы уделено обсуждению профессионально-общественных требований, предъявляемых к экспертам в сфере образования (профессиональной компетентности, умению раскрыть содержание оценок, умению аргументировать свою точку зрения, эрудицию, креативности, эвристичности, интуиции, предикативности, конструктивности, независимости, всесторонности и др.). Среди вышеперечисленных требований первое место занимает компетентность эксперта. Исходя из этого, обращено внимание к рассмотрению понятия «компетентность» и его составных компонентов применительно к экспертам в сфере образования. Раскрыты особенности методов оценки компетентности экспертов: 1) взаимных рекомендаций; 2) самооценки; 3) оценки аргументированности; 4) анкетных данных. Показано, что каждый из этих методов позволит определить (рассчитать) соответствующие коэффициенты, на основе которых, в конечном счете, осуществляется комплексная оценка компетентности каждого из экспертов.

В четвертом разделе – **Содержательные и процессуальные основания деятельности общественных экспертов** – анализируются способы экспертной деятельности в ходе практических занятий. Содержание данного раздела основывается на обобщении опыта работы экспертных комиссий по работе с документами. Оно предполагает формулировку алгоритма работы эксперта с целью актуализации у него осознания важности «командной» работы, формирования умений последовательной деятельности с документационным и методическим обеспечением экспертиз при работе с конкурсной документацией, заявителями, а также при организации экспертизы. Предполагается, что в итоге это приведет к повышению эффективности процедуры экспертизы.

Предполагалось познакомить слушателей с кругом полномочий общественных экспертов, допустимых элементов процесса оценивания, прав и обязанностей экспертов относительно узкоспециализированной части их работы. Особое внимание уделяется на перечень работ, которые обязательно должны быть выполнены экспертом по ходу экспертирования. Так как содержание деятельности общественных экспертов достаточно ограничено по объему, то каждый участник экспертизы заранее должен знать набор решаемых им задач.

Здесь же рассматриваются требования, предъявляемые к экспертному оцениванию. Они изложены с различных позиций: позиции качества проведенной экспертизы; позиции затраченного на экспертизу времени; позиции соблюдения этикета. В целях выработки общего формата при проведении экспертной оценки пакета документов экспертам предлагается ориентиро-

ваться на следующие требования: соответствие представленных документов утвержденным критериям отбора; оценивание необходимого (установленного) набора документов. Обращено внимание на следующие принципы экспертизы: открытость и публичность; направленность экспертных действий, мнений и суждений на дальнейшее продвижение и развитие инновационной деятельности общеобразовательного учреждения; системность организации экспертной работы и единство ее нормативно-методологического обеспечения; независимость и правовая защищенность участников экспертного процесса; научная и экономическая обоснованность экспертных оценок; объективность принимаемых решений по результатам экспертных заключений.

К видам экспертиз, которые будут составлять сущность деятельности общественных экспертов, были отнесены: конкурсные отборы образовательных учреждений и учителей на соискание почетных званий, премий, субсидий, грантов; конкурсы профессионального мастерства; принятие управленческих решений и т. д. К объектам оценивания, которым нужно уделить особое внимание, отнесены следующие: инновационные проекты образовательных учреждений, индивидуальные инновационные проекты, концепции, программы развития образовательных учреждений, учебные планы, учебная, методическая литература, материалы для педагогической диагностики и т. д.

Наконец, в последнем разделе – **Психолого-педагогические основания деятельности общественных экспертов** – определяются личностно-деловые и профессионально важные качества общественного эксперта пути достижения благоприятного микроклимата в экспертной группе. Анализируются такие личные и деловые качества общественного эксперта, как личностная зрелость, готовность к работе в новых для себя ситуациях, наблюдательность и восприимчивость, корректность, независимость, принципиальность, способность не поддаваться давлению других людей, группы. Рассматриваются и такие составляющие, как понимание экспертом специфики проведения той или иной экспертизы, владение основными методами научного познания, способность адекватно выбирать методы в зависимости от ситуации, с учетом конкретных задач исследования.

Рассмотрение вопроса профессиональной подготовки и практического опыта общественных экспертов необходимо осуществляется в следующем направлении: знание экспертами педагогической реальности, тенденций и инноваций в сфере образования, опыт участия в экспертизах, опыт проведения исследований, желание участвовать в экспертизе, психологическая грамотность экспертов.

Уделяется внимание «фактору доверия» внутри группы экспертов. Свободное выражение собственного мнения, свобода высказываний по обсуждаемому вопросу являются составляющими благоприятного микроклимата в группе экспертов. Наряду с этим, рассмотрены вопросы, касающиеся таких аспектов, как грамотное и корректное выражение собственного мнения, умение экспертов соглашаться с точкой зрения других экспертов, приводить

доводы в пользу собственной точки зрения. Работа с материалами, представленными на экспертизу, требует от экспертов сосредоточения внимания, для чего необходимо соблюдать правила научной организации труда. Данная сторона вопроса также нашла отражение в содержании пятого раздела.

Разработанная таким образом образовательная программа является универсальной. Она не преследует узкую задачу – подготовить эксперта к оцениванию материалов грантозаявителей. Программа пригодна для подготовки экспертов к оценке различных проектов в сфере образования. Например, в полной мере она подходит для подготовки экспертов в ходе аккредитации образовательных учреждений, членов жюри в различных конкурсных комиссиях, экспертов по проверки ЕГЭ и т. п. Образовательная программа была представлена на заседании учебно-методической комиссии института и получила одобрение.

Уже с сентября 2006 г. осуществлялась апробация образовательной программы. Экспериментальная выборка «общественных экспертов» была сформирована из числа слушателей Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. В феврале 2007 г. осуществлялась реализация образовательной программы в условиях реального процесса подготовки общественных экспертов.

Группа экспертов была сформирована по рекомендации Министерства образования и науки Челябинской области. В число слушателей, например, были включены представители таких организаций, как: «Челябинская область без наркотиков», «Областная организация профсоюзов работников народного образования и науки Челябинской области», «Ассамблея народов Челябинской области», «Институт проблем доступности образования», «Я – женщина», газета «Южноуральская панорама», Благотворительный фонд попечительского совета, Ассоциация родителей, «За возрождение Урала», «Федерация детских общественных организаций Челябинской области», Общественная палата Челябинской области, «Союз журналистов Челябинской области» и др.

Основными формами учебной работы с общественными экспертами были лекции, семинарские и практические занятия. В качестве преподавателей здесь выступали высококвалифицированные специалисты (доктора и кандидаты наук). Тем не менее, организаторы курсов с каждым из них проводили тщательную работу по уточнению содержания лекций и практических занятий. Преподаватели были сориентированы на то, чтобы четко следовать содержанию образовательной программы и учебного плана. Для преподавателей были разработаны методические рекомендации по подготовке и проведению занятий. Конечно, преподаватели имели возможность расширить и углубить содержание представленного там материала. Но оно составляло инвариантную часть, обязательную для освоения всеми общественными экспертами.

Помимо этого, преподаватели были сориентированы так строить учебную работу с общественными экспертами на занятиях, чтобы изучаемое содер-

жание носило, прежде всего, практическую направленность; использовались эффективные методы и приемы в обучении взрослых людей; осуществлялась совместная деятельность преподавателя и слушателей. Поэтому рекомендовалось проведение лекции в форме лекции-диалога – педагогического процесса, построенного на равноправном взаимодействии преподавателя и слушателей.

Такая форма занятий представляла собой систематическое устное изложение преподавателем учебного материала, организованного не по описательно-повествовательному монологическому, а по проблемно-конструктивному диалогическому типу. Конечно, такая лекция требовала высокой импровизационной способности, широкой эрудиции и абсолютного владения учебным материалом от преподавателя. А от эксперта – активной мыслительной деятельности и высокой мотивации к обучению. Особенностью такой лекции было то, что в диалоге могла возникнуть проблема, не предусмотренная предварительным планом лекции, но отвечающая образовательным потребностям экспертов или определяемая уровнем имеющихся у них знаний, без разрешения которой невозможно качественное усвоение темы. Лекция-диалог стимулировала связь мышления и коммуникации, глубокое усвоение образовательной программы, совершенствование преподавания за счет мгновенной обратной связи.

Наиболее универсальным и эффективным приемом обучения слушателей в процессе практических занятий было моделирование различного рода ситуаций – построение и изучение моделей реальных или возможных явлений. Это позволяло проявлять гибкость в поисках наиболее целесообразного управленческого решения, значительно ускорять этот поиск без необратимых последствий от ошибочных вариантов.

Однако моделирование управленческих ситуаций требовало от экспертов владения определенным уровнем профессиональных знаний и опыта, культуры мышления, прогностических способностей, аналитических приемов, способности представлять и принимать аргументацию. Практика показала, что моделирование ситуаций обогащает экспертов виртуальным опытом экспертной деятельности, помогает легче ориентироваться в реальной практике общественной экспертизы.

Учебно-тематический план и расписание занятий были составлены таким образом, чтобы общественные имели возможность во вторую половину дня получить консультации как преподавателей учреждения дополнительного профессионального педагогического образования, так и специалистов Министерства образования и науки Челябинской области.

В процессе консультации общественные эксперты стремились получить необходимую помощь в решении вполне конкретных проблем, имеющих место в их экспертной деятельности. Зачастую консультации выступали в качестве действенного фактора, инициирующего самообразовательную деятельность общественного эксперта.

В конце курсов слушателям – общественным экспертам было предложено пройти сертификационный экзамен (в форме теста). Слушатели, успешно сдавшие сертификационный экзамен, получили сертификат, подтверждающий их право осуществления экспертной деятельности на территории Челябинской области в течение одного года.

Таковы характерные черты подготовки общественных экспертов в Челябинской области. Наш опыт доказал, что подготовка и создание института общественных экспертов перестает быть специфической и узкопрофессиональной проблемой в контексте сертификации проектов в социальной сфере. Особое звучание эта проблема получает в условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование». Мы показали, что одним из шагов в направлении ее решения можно считать реализацию в системе дополнительного профессионального образования предлагаемой нами образовательной программы подготовки общественных экспертов по оценке проектов в сфере образования.

Библиографический список

1. **Захарова, В. И.** Общественная экспертиза законопроектов: Социологический анализ [Текст]: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Захарова, В. И. – М., 2005. – 184 с.
2. **Ильясов, Д. Ф.** Теория управления образованием [Текст]: учеб. пособие. по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
3. **Колотушкина, С. П.** Экспертиза заявки на открытие [Текст]: учебное пособие / С. П. Колотушкина. – М.: ВНИИПИ, 1985. – 55 с.
4. **Мкртычян, Г. А.** Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: Теория и практика [Текст]: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Мкртычян, Г. А. – Н. Новгород, 2002. – 351 с.
5. **Приказчиков, В. П.** Подготовка и назначение экспертиз [Текст]: учеб.-метод. пособие / В. П. Приказчиков, А. П. Резван, В. Н. Косарев. – Волгоград : изд-во Волгоград. юрид. ин-та, 1999. – 105 с.
6. **Слажнев, А. Н.** Экспертиза как средство оптимизации управления образованием / А. Н. Слажнев, С. И. Пахомов, С. Н. Кучер // http://bspu.secna.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N1_2002/6_sekz/sla.pdf.
7. **Экспертная деятельность в образовании** [Текст]: рекомендации для преподавателей по проведению занятий по программе курсовой подготовки / сост.: В. Н. Кеспигов, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова, Л. Г. Махмутова. Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. – Челябинск: [б. и.], 2008. – 51 с.
8. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.
9. **Скибицкий, Э. Г.** Организация профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений [Текст] / Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 365–375.

10. Субетто, А. И. Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

11. Беловолов, В. А. Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 32–42.

12. Субетто, А. И. Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.

13. Итин, Ю. К. Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–101.

УДК 37.01383

Капустина Вера Георгиевна

Заместитель директора муниципального общеобразовательного учреждения «Уренгойская общеобразовательная школа №2» по научно-методической работе, соискатель кафедры педагогики Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева, jkapustin50@mail.ru, п. Уренгой

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Kapustina Vera Georgievna

A Deputy Director of the Municipal educational establishment "Urengoyskaya secondary comprehensive school № 2", a competitor of the sub-faculty of pedagogics of the Tobolskiy State Pedagogical Institute named after D. I. Mendeleyev jkapustin50@mail.ru, Urengoi

ANDRAGOGYNOUS PARADIGM OF METHODOICAL WORK: ADVANTAGES AND PECULIARITIES OF THE REALIZATION IN THE RESEARCH AREA OF THE VILLAGE SCHOOL

Новая образовательная политика актуализирует развитие профессионализма педагогов в условиях непрерывного образования для результативной инновационной и исследовательской деятельности. В современной системе образования востребованы педагоги, владеющие на уровне технологии продуктивными методами решения педагогических задач, обладающие педагогической интуицией, профессиональными компетенциями, стремлением к самосовершенствованию и самоактуализации. Социальный заказ на высококомпетентного специалиста потребовал модернизации системы работы

школьных методических служб, она должна стать более индивидуализированной и практико-ориентированной, построенной на андрагогической парадигме как ведущей концептуальной идее [3, с. 446]. В связи с этим в условиях, когда идет активный поиск эффективных методов, форм и средств обучения, на методическую службу школы возложена новая миссия – андрагогическое сопровождение профессиональной деятельности учителя, когда педагог движется по индивидуальной траектории и сам делает выбор целей и средств повышения квалификации.

В научной и педагогической литературе тема образования взрослых нашла широкое отражение. Повышение квалификации на «принципах андрагогики (принципах опоры на прошлый опыт обучаемого, партнерства, содружества и смены ролей в ходе образовательного взаимодействия, обеспечения максимальной самостоятельности и активности, принципах рефлексивности)» раскрыто в научной работе И. Г. Вертилецкой. В диссертационном исследовании отмечено, что «в современных условиях изменения парадигмы образования, важнейшей составляющей которой является идея непрерывности образования, процесс формирования профессиональных качеств и развития способностей личности должен происходить в течение всей жизни» [1, с. 3, 8].

М. Т. Громовой разработана андрагогическая модель целостного образовательного процесса, ее теоретико-методологическое обоснование, технологическое обеспечение [2].

Проблема подготовки учителя-исследователя раскрыта в диссертационной работе П. Ю. Романова. «Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования», где отмечено, что исследовательская деятельность является необходимым компонентом творческой деятельности, ее технологической основой [5, с. 57].

Формирование педагогической культуры учителя, а не предметных знаний, методика повышения квалификации учителя в школе раскрыта С. А. Пилюгиной [4]. П. В. Середенко отмечает, что от личной ориентации на поиск нового знания, от степени развития собственной исследовательской культуры зависит результативность обучения учащихся исследовательским умениям [6]. Становление исследовательских умений учителей представлено как сложная педагогическая система и процесс дополнительного образования, позволяющий непрерывно совершенствовать педагогическую культуру и профессиональные умения [7].

Задачу повышения квалификации традиционно на протяжении многих лет выполняли институты переподготовки и повышения квалификации работников образования, методические центры. Сложившаяся система повышения квалификации не менее одного раза в пять лет (как требование при прохождении процедуры аттестации педагога) не обеспечивает всесторонность и непрерывность образования, далеко не всегда носит личностно-ориентированный характер и не отвечает запросу педагога на решение общей проблемы школы или актуальной проблемы, возникшей в педагогической

деятельности. Существующая система повышения квалификации зачастую имеет фрагментарный характер, больше направлена на формирование предметных компетенций и не всегда учитывает индивидуальную траекторию развития педагога.

Поиск и отработка новых форм повышения квалификации педагогов, выстраивание индивидуального образовательного маршрута, способствующего непрерывному повышению профессионального уровня в соответствии с личными и социальными потребностями – новая функция научно-методической службы школы. При этом обновление системы повышения квалификации должно опираться на индивидуальные запросы развития личности конкретного учителя, ее акмеологические аспекты, быть ориентированной на перспективные потребности педагога. Актуальность нашего исследования обуславливается необходимостью создания вариативной системы повышения квалификации педагогов на уровне образовательного учреждения через построение исследовательского пространства школы. Под исследовательским пространством нами понимается многомерная, многофункциональная открытая самоорганизующуюся система, которая проявляется во взаимодействии ее субъектов в проблемных полях. Востребованность практики – создание исследовательского пространства школы, где происходит специальная подготовка педагогов к исследовательской деятельности как основы непрерывного образования и обновления собственного опыта, затем включение педагогов в исследовательскую и инновационную деятельность. При таком подходе методическая работа в исследовательском пространстве школы строится на научной основе, переходит на качественно новый уровень, а формирование индивидуального стиля деятельности обеспечит движение педагога к более высокому уровню профессиональной компетентности. Но проблема создания исследовательского пространства школы, специальных исследований по разработке теории, технологий и практики построения методической работы на андрагогической парадигме в исследовательском пространстве в научной литературе пока не нашла своего отражения.

В условиях города, близости библиотек, научных и образовательных учреждений у педагогов гораздо больше возможности обмена позитивным опытом, продуктивного самообразования. В практике методической работы небольшой сельской школы, отдаленной от центра, обеспечение непрерывности процесса повышения квалификации учителей, построение системы образования взрослых – достаточно сложная задача. Создать личностно-ориентированную модель системы образования взрослых на уровне образовательного учреждения возможно через исследовательскую деятельность. Отсутствие иных образовательных ресурсов побуждают искать новые формы интеграции исследовательских инициатив, которые способствует значительному повышению мотиваций на продолжение образования и созданию определенных компетенций. Исследовательская позиция и сформированные

умения являются инструментом, источником и механизмом непрерывного образования педагога и его профессионального саморазвития.

В реалиях сегодняшней экономической ситуации внедрение андрагогического подхода к организации методической работы сельской школы становится особенно актуальным: 80% российских школ находятся в сельской местности, в частности, в Пуровском районе Тюменской области 82% общеобразовательных школ расположены на селе.

Исходя из трехуровневой организационно-педагогической системы становления исследовательских умений учителей (образовательное учреждение, региональный центр повышения квалификации, институты повышения квалификации), на институциональном уровне, уровне исследовательского пространства школы, создается инструментальная основа эффективного использования ресурса творчески работающих высококомпетентных учителей, осуществляющих андрагогическую практику. В качестве методологического подхода, который позволяет, по нашему мнению, найти решение проблем, выступает подход, основанный на модели исследовательского пространства. Сущность модели состоит в том, что она способна обеспечить активное профессиональное саморазвитие педагога как субъекта и творца своего жизненного опыта.

В рамках данной статьи рассмотрим вопросы андрагогического сопровождения профессиональной и исследовательской деятельности учителя, развития компетентности педагогов, формирования мотивации к обучению в исследовательском пространстве сельской школы. В широком смысле методическая работа рассматривается как часть системы непрерывного образования педагогов. Методические объединения решают задачу повышения предметной компетентности педагогов, другие формирования в системе методической службы в исследовательском пространстве выполняют функцию повышения исследовательской компетентности педагогов как основы повышения профессионализма педагогов на основе акмеологических подходов, развитие субъектности всех участников образовательного процесса.

Исследовательская компетентность педагога рассматривается нами как компонент профессиональной компетентности. Разнообразные, свободно избираемые субъектами исследовательского пространства виды исследовательской деятельности для решения педагогических проблем будут органично сочетаться с выполнением общих задач развития их личности. В исследовательском пространстве целенаправленно формируется готовность учителей к проектированию исследовательской деятельности учащихся, обеспечиваются условия для непрерывного образования и становления каждого педагога как учителя-исследователя. Ориентация на развитие и саморазвитие личности, обучение проектированию исследовательской деятельности осознается как проблема управления. Эффективность творческой самореализации личности зависит от «включенности» субъекта в исследовательское пространство.

Под исследовательским пространством школы целесообразно понимать совокупность когнитивного и институционального полей как особого типа осуществления познания. Относительно школы когнитивное поле представлено на трех уровнях: административном, уровне педагогического коллектива и ученическом. На каждом уровне решается свой круг исследовательских проблем.

На административном уровне – разработка перспективных направлений развития образовательного учреждения, поиск вариативных путей повышения квалификации педагогических кадров, способных к самореализации в педагогической работе при одновременном создании условий для развития личности учащегося.

На уровне педагогического коллектива – поиск путей развития как собственной исследовательской культуры, определяющей уровень педагогического профессионализма, так и исследовательской культуры школьников.

На ученическом уровне – удовлетворение познавательных интересов в различных сферах жизнедеятельности.

Институциональное поле может быть представлено, во-первых, субъектами, включенными в исследовательское пространство (администрация, учителя, педагоги дополнительного образования, школьники и их родители); во-вторых, структурными подразделениями, осуществляющими исследования (методические объединения, научно-методический совет, творческие и исследовательские лаборатории учителей, объединения школьников); в-третьих, нормативно-правовым полем (документы, регламентирующие данный вид деятельности); в-четвертых, социально-детерминированным полем (социальный заказ, потребности практики).

При создании исследовательского пространства происходит взаимодействие полей, развитие образовательного процесса, ориентированного на конкретный образовательный результат (исследовательский, методический, педагогический и др.).

Проектируя исследовательское пространство школы, мы рассматриваем его как объект моделирования, включающий в себя комплекс инновационных курсов, направленных на развитие исследовательских навыков обучающихся, комплекс инновационных программ повышения квалификации педагогов с направленностью на повышение исследовательской деятельности педагогов и руководителей школы, овладение эффективными педагогическими технологиями; иной стиль взаимоотношений, построенный на педагогике сотрудничества. Изменение границ исследовательского пространства происходит из-за возникновения новых полей, требующих исследовательского познания, исследовательской мобильности субъектов и объектов исследовательского пространства.

Регулирование процесса активизации андрагогической рефлексии собственной деятельности и профессионального саморазвития педагога через внутришкольную систему в модели исследовательского пространства определило выявление основной цели: активизация профессионального само-

развития через обобщение исследовательского опыта и переход педагога к непрерывной инновационной деятельности.

Активное преобразование личностью своего внутреннего мира приводит к творческой самореализации в профессии, эффективному вхождению отдельного педагога в сферу личностной парадигмы, в осознанную работу по становлению личностно-профессиональной позиции. Благодаря выработанному индивидуальному стилю деятельности учителей положительные результаты исследований, педагогические находки в области педагогики и новые технологии войдут в активную практику.

На административном уровне определено исследовательское поле: разработка программы развития школы, комплексно-целевых программ опытно-экспериментальной и научно-методической работы, включающих андрагогическую модель повышения квалификации педагогических кадров через внутришкольную систему. Организация исследовательской деятельности как формы повышения квалификации и внедрения педагогических инноваций строится на основе программно-целевого управления развитием школы. Переход от методической работы к научно-методической, а затем к научно-исследовательской является одним из важнейших направлений в программе развития и способствует активизации деятельности педагогов, формированию готовности учителя к решению педагогических проблем методами научного познания. Организующим звеном в работе является комплексно-целевая программа научно-методической работы педагогов, разработанная исследовательской группой. На основе диагностики создается банк исследовательских проблем школы, намечается перечень плановых мероприятий по реализации тем исследования учителей, которые являются частью общего направления развития школы и соответственно частью темы методического объединения. При этом цели развития школы воспринимаются педагогом как осуществление субъективно значимых индивидуальных, групповых, общественных целей. Управленческие задачи, направленные на специальную организацию деятельности и оптимизацию общения, вызывают у учителя потребность в самовыражении и самореализации. Инновационная деятельность как «специально организованное исследовательское пространство» способствует профессиональному росту учителей, взаимообогащению.

В исследовательском пространстве на уровне педагогического коллектива целенаправленно формируется готовность учителей к проектированию собственной исследовательской деятельности и исследовательской деятельности учащихся, обеспечиваются условия для развития и саморазвития личности каждого педагога как учителя-исследователя. В результате исследовательской деятельности учителей возникают новые формы, методы, средства организации обучения учащихся.

Если рассматривать исследовательское пространство как часть образовательной среды, в которой осуществляется взаимодействие множества субъектов и объектов, объединенных на принципах общего интереса, то оно

характеризуется установленными диалоговыми связями в рамках исследовательской деятельности с целью профессионального и делового общения. Организация совместной исследовательской деятельности всех субъектов образовательного процесса, эффективного педагогического взаимодействия строится на фасилитирующих, конвенциональных отношениях. При этом деловое общение рассматривается как целенаправленное взаимодействие субъектов профессиональной деятельности по созданию продукта исследовательской, а затем научной деятельности. Социальный контекст, в котором происходит освоение педагогом исследовательской функции, и складывающиеся межличностные отношения поддерживают автономность педагога и способствуют самообразованию. Организация полифункциональных форм взаимодействия через освоение разнообразных педагогических ролей, участие в работе различных творческих групп по проблемам исследования, формирование собственной точки зрения – все это способствует профессиональному саморазвитию.

Горизонтальное движение от педагога-практика к педагогу-исследователю определяет не только профессиональная компетентность, но и креативность, исследовательская мобильность и другие «человеческие факторы». Для самоактуализации педагог должен, во-первых, знать свой потенциал, во-вторых, знать и видеть перспективы личностного роста. Поэтому стимулирование творческого самовыражения, раскрытие профессионального потенциала педагогов через самообразование у разных педагогов происходит разными темпами, но необходима некая матрица, в которой было бы отражено малейшее движение вперед, отслеживание результатов исследовательской деятельности, самооценка и самодиагностика педагогической деятельности. В качестве такой матрицы выступает Портфолио педагога. Достижение положительных результатов в педагогической работе учителя, учебной деятельности ученика становится основой успешности образования в школе и ведет к сближению субъектов исследовательского пространства. Эффективность педагогической деятельности зависит от «включенности» субъекта в исследовательское пространство, создающего основу для обновления образовательной практики.

Для успешного становления и развития исследовательских умений учителей необходимо создать в школе определённые организационно-педагогические условия. Они включают совокупность взаимосвязанных управленческих и педагогических решений, материализованных в вариативных формах повышения квалификации (внутришкольные проблемные курсы, творческие лаборатории, Школа Одного Учителя и другие формирования), содержания (программы) и технологии повышения квалификации. Избрана технология повышения квалификации педагога через исследовательскую деятельность, когда от микроисследования (темы по самообразованию), педагог идет к научному исследованию, диссертационной работе. Таким образом идет преобразование новаций в инновационный опыт учителя.

Внутришкольные проблемные курсы повышают профессионализм учителей посредством постоянного осмысления, развития и расширения содержания профессиональной деятельности. Они направлены на обновление содержания и технологий в работе учителей, развитие у них принципиально новой составляющей педагогической культуры – научно-исследовательской, обучение технологии научного творчества, целостное включение в научно-исследовательскую деятельность. Происходит углубление и обновление теоретических знаний и практических умений в соответствии с новыми требованиями, аккумулируется инновационный опыт в сфере образования с последующим внедрением его в практическую деятельность. Результатом работы внутренних проблемных курсов является высокий уровень теоретической и методической подготовки учителей школы, разнообразие применяемых на практике технологий. Происходит непрерывное обновление собственного опыта на основе методов педагогического исследования.

Творческие лаборатории создаются с целью подготовки педагогов школы к научно-исследовательской работе, а затем преобразующей деятельности в исследовательском пространстве школы. В состав лабораторий входят учителя, имеющие способности к исследовательской деятельности. Важным компонентом формирования научно-исследовательской компетентности учителя является владение методами научного исследования, обладание всеми необходимыми знаниями и умениями создания собственных продуктов исследовательской деятельности. В содержание работы входит: составление тезисов, докладов, статей по результатам исследования; оформление научно-исследовательской работы с целью приобщения педагогов к опытно-экспериментальной работе – самому эффективному пути обновления школы. Творческие лаборатории дают возможность расширения круга профессионального и делового общения педагогов в исследовательском пространстве, повышения профессионального уровня педагогов через взаимообмен и взаимообогащение опытом, происходит само и взаимообучение. Таким образом формируется стремление к непрерывному совершенствованию через реализацию собственных исследовательских способностей, умений учиться, приобретать и систематизировать знания.

Микроединицей программы профессионального роста педагога является тема его самообразования, выбранная не по только принципу «это интересно», но и учитывающая поле проблем в конкретном образовательном учреждении, требующих решения. Педагог определяет пространственно-временную констатацию проблемы с целью выявления ее границ и находит пути преодоления. Основная практическая задача программы состоит в определении направлений и перспектив профессионального и личностного роста, укрепление адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции учителя. Конструирование педагогической системы учителя происходит на основе анализа результатов собственной деятельности и обобщения результатов опытно-экспериментальной работы. Программа профессионального роста отражает индивидуальную образовательную тра-

екторию по приобретению новых знаний, на основе которой интенсифицируется самостоятельная деятельность. Собранные за несколько лет, они показывают динамику проектирования, прогнозирования, самореализацию, самосовершенствования себя как учителя. Организация личностно-профессионального роста учителя в исследовательском пространстве школы обеспечивает движение педагога к более высокому уровню профессиональной компетентности.

Школа Одного Учителя создаётся для решения одной конкретной задачи – оказать индивидуальную консультативную помощь педагогам в организации и проведении исследования, подготовке аналитического отчета по апробации новшества, обобщении опыта работы. Важно выделить способность педагога к самоанализу и самооценке своей деятельности, поскольку от этого зависит рост его педагогического мастерства.

Теоретическое обоснование и практические наработки по созданию исследовательского пространства школы позволяют сделать выводы, что исследовательскую деятельность педагогов нашей школы можно назвать многовекторной.

В ходе реализации программы развития и программ опытно-экспериментальной работы федерального уровня «Формирование исследовательской компетентности учителя и компетенций учащихся в условиях сельской школы» и районного уровня «Создание школы – лаборатории научно-практического поиска методов и средств развития учащихся» формируется творческая индивидуальность личности учителя за счет многолетней целенаправленной работы по темам индивидуального и коллективного исследования, в ходе которой учитель работает в поисковом, экспериментально-исследовательском режиме, самостоятельно и непрерывно совершенствуя профессиональное мастерство.

Реализуя программу научно-методической работы, побуждаем педагогов к постоянному повышению своего мастерства через курсовое обучение, экспериментальную и исследовательскую работу, работу в проблемных и творческих группах, изучение новаций педагогов с последующим их обобщением и выделением основного направления профессионального роста. Традиционно на протяжении многих лет в каникулярное время проводятся внутренние проблемные курсы учителей по современным технологиям обучения и современному уроку.

Проведенный мониторинг показал, что 89% учителей свободно владеют современной терминологией, знают новые технологии обучения на теоретическом уровне, 76% – владеют новыми технологиями и имеют обобщенный опыт. Сравнительный анализ показывает, что 3 года назад данные показатели приближались к 30%, значит, новая форма методической работы является результативной.

На протяжении нескольких лет выпускается «Школьный методический вестник». Результатом работы учителей по темам исследования становятся разработки учебных и методических пособий, программы элективных

курсов, индивидуальных образовательных маршрутов. Исходя из запроса и диагностики затруднений в работе учителей, работают творческие группы сменного состава. Руководители творческих групп проводят теоретические занятия и показывают практическую реализацию данного метода обучения на уроке, проводят занятия-тренинги.

Творческое развитие педагога и педколлектива в целом в процессе педагогического поиска происходит через приобщение педагогов к ОЭР – самому эффективному пути обновления школы.

Высокий творческий потенциал педагогического и ученического коллективов, самореализация школьников и профессионализм педагогов определяют состояние и результативность образования. Школа – обладатель Гранта Президента РФ, вошла в число 100 лучших образовательных учреждений Национальной образовательной программы «Интеллектуально творческий потенциал России».

В методических и рецензируемых научных журналах, приложениях к газете «1 сентября» напечатано более 40 исследовательских работ учителей. В прошедшем учебном году 36% педагогов приняли участие в конкурсном движении, включая районные конкурсы. 9 педагогов приняли участие в конкурсе «Лучший учитель» в рамках ПНПО, 3 из них получили Грант Президента. 2 педагога – лауреаты Всероссийского конкурса «Организация учебно-воспитательного процесса, научно-исследовательской, методической и экспериментальной работы в образовательных учреждениях», 4 – лауреаты Всероссийского конкурса «На них равняется Россия». Участие во всероссийских и международных научно-практических конференциях является показателем развития исследовательского потенциала личности учителя в инновационной деятельности как составляющей профессионализма педагогов: за 2 года педагоги школы приняли участие в 6 международных и 9 всероссийских научно-практических конференциях с представлением педагогического опыта. 5 педагогов обучаются в аспирантуре.

Если рассматривать повышение квалификации педагогов на уровне школы как целостную систему разнообразных педагогических действий, то ее проявление напрямую зависит от проводимой в школе научно-методической работы. Она отличается от традиционной своими целями и функциями, реализуется при обязательной разработке программы обучения учителей исследовательским умениям с учетом направления деятельности. Реализация программы направлена на новый подход к развитию профессионального роста учителей, поиск эффективных средств развития школы, подготовку учителей к овладению новыми методами и приемами обучения, разработку теоретических и научно-методических основ развития научно-исследовательской культуры учителя. Создание условий для творческого роста учителей, переориентация их деятельности на современные ценности научно-педагогического творчества способствует развитию профессионализма учителей, их научно-исследовательской подготовки как одного из приоритетов образования и требования времени. Опыт создания исследова-

тельского пространства школы показывает, что последовательно создаются условия обновления имеющихся знаний и освоенных технологий преподавания, личностные и профессиональные самоизменения.

Библиографический список

1. **Вертилецкая, И. Г.** Активизация самообразования учителя в системе повышения квалификации [Текст]: автореф. дис...канд пед. наук. / И. Г. Вертилецкая. – Новокузнецк, 2007.
2. **Громова, М. Т.** Андрагогическая модель целостного образовательного процесса [Текст]: автореф. дис...канд пед. наук. / М. Т. Громова. – М., 2006.
3. **Зенович, Е. С.** Словарь иностранных слов и выражений. [Текст] / Е. С. Зенович. – М., 2004.
4. **Пилюгина, С. А.** Повышение квалификации учителей в школе: методика андрагогического сопровождения профессиональной деятельности учителя [Текст] / С. А. Пилюгина // Инновации в образовании. – 2006. – № 4. – С. 155–174.
5. **Романов, П. И.** Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования [Текст]: дис...докт. пед. наук. / П. И. Романов. – Магнитогорск, 2003.
6. **Середенко, П. В.** Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам [Текст]: автореф. дис... докт. пед. наук. / П. В. Середенко. – М., 2008.
7. **Шершнева, З. И.** Становление исследовательских умений учителей в региональном постдипломном образовании [Текст]: автореф. дис...канд. пед. наук. В. И. Шершнева. – СПб., 2008.

УДК 378.018.46 : 811.111

Оршанская Евгения Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Сибирского государственного индустриального университета, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Новокузнецк

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Orshanskaya Evgeniya Gennadevna

Candidate of pedagogical science, senior lecturer of the foreign languages department at Siberian State Industrial University, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Novokuznetsk

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND JOB RETRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA

Дополнительное профессиональное образование является частью системы непрерывного педагогического образования. Под дополнительным профессиональным образованием принято понимать целенаправленное непрерывное повышение уровня профессиональных знаний и совершенствование умений и навыков специалистов, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, что обусловлено постоянным изменением стоящих перед ними задач, условий труда и средств производства [1, с. 29–30]. Традиционно дополнительное профессиональное образование включает повышение квалификации, стажировки и профессиональную переподготовку. Дадим краткую характеристику данным формам дополнительного профессионального образования.

Повышение квалификации осуществляется в течение всей трудовой деятельности учителя (не менее 1 раза каждые 5 лет). Повышение квалификации может быть краткосрочным и длительным. Краткосрочное повышение квалификации рассчитано на обучение в объеме от 72 до 100 часов. Оно предполагает тематическое рассмотрение вопросов, связанных с организацией учебного процесса в определенном типе учебных заведений для конкретной ступени обучения и применением новых эффективных методов и средств овладения иностранным языком. По окончании обучения выдается удостоверение государственного образца о краткосрочном повышении квалификации. Длительное повышение квалификации составляет от 100 до 500 часов и предназначено для углубленного изучения актуальных проблем в сфере педагогической деятельности и преподавания иностранного языка. После завершения обучения выдается свидетельство о повышении квалификации.

Стажировка является самостоятельным видом дополнительного профессионального образования. Она ориентирована на формирование и закрепление на практике профессиональных знаний, умений, навыков, полученных в результате теоретической подготовки. Она может осуществляться на предприятиях, в научно-исследовательских организациях, образовательных учреждениях и т. д. Продолжительность и программа стажировки согласуются заранее, при этом обеспечивается возможность составления индивидуализированной тематической программы с учетом потребностей и интересов слушателей. По итогам стажировки представляется отчет, утвержденный руководителем учреждения, в котором проводилась стажировка, который затем хранится в личном деле. Стажировка позволяет составить гибкий график, который дает возможность совмещать работу и получение дополнительного профессионального образования. К. С. Махмурян выделяет 3 вида стажировок: научно-исследовательские, научно-методические и лингвистические [2, с. 54–55].

Научно-исследовательские стажировки обеспечивают возможность прослушать несколько теоретических дисциплин, написать статью и т. д. Научно-методические стажировки направлены на повышение методического уровня слушателей, предполагают составление учебно-тематических планов, разработку авторских программ, подготовку учебно-методических изданий. Лингвистические стажировки ориентированы на повышение уровня владения иностранным языком.

Следующим самостоятельным видом дополнительного профессионального образования считается профессиональная переподготовка, которая необходима для реализации стремления людей адаптироваться к новым экономическим условиям, обеспечения возможности самореализации, социальной защищенности. Профессиональная переподготовка осуществляется по дополнительным профессиональным образовательным программам двух типов: для обеспечения совершенствования знаний специалистов с целью выполнения нового вида профессиональной деятельности и для получения квалификации, дополнительной к высшему профессиональному образованию. Прохождение профессиональной переподготовки первого типа предусматривает обучение, рассчитанное более чем на 500 часов. После завершения обучения выдается диплом о профессиональной переподготовке, дающий право на осуществление нового вида профессиональной деятельности в определенной сфере. Количество часов, необходимое для получения дополнительной квалификации при прохождении профессиональной переподготовки, должно быть более 1000. По окончании обучения выдается диплом о дополнительном к высшему образованию, который удостоверяет получение дополнительной квалификации и действителен при предъявлении диплома о высшем профессиональном образовании.

Таким образом, подготовка учителей иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования обеспечивает повышение уровня профессиональных знаний и совершенствование умений специалистов для осуществления педагогической деятельности на более высоком уровне и включает повышение квалификации, стажировки и профессиональную переподготовку.

Анализ целей, задач и содержания программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей иностранного языка, профессионально ориентированных учебно-научных изданий по данной проблеме свидетельствует о развитии системы дополнительного педагогического профессионального образования, о совершенствовании ее организационных форм. По данным М. В. Корниловой, А. В. Копыловой ежегодно около 500.000 человек проходят повышение квалификации и профессиональную переподготовку [3, с. 58]. В рамках реализуемых программ осуществляется дополнительная подготовка учителей иностранного языка по различным направлениям, основанная на общих и специальных подходах. Дадим краткую характеристику процессу организации повышения квалификации учителей иностранного языка.

Несмотря на разнообразие программ и их содержание, их целью является овладение теоретическими сведениями и формирование умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности с учетом современных достижений в сфере образования. Для осуществления этой цели используется отбор методически целесообразного содержания обучения, определяются его основные компоненты и в зависимости от формы дополнительного профессионального образования используются такие виды контроля, как текущий, промежуточный и итоговый. Рассмотрим содержание повышения квалификации более подробно.

Отбор содержания для изучения в процессе повышения квалификации, определение основных компонентов. Анализ программ повышения квалификации и учебно-научных изданий по данному вопросу позволил выявить, что общими для изучения являются базовые сведения о целях и задачах изучения иностранных языков, психолого-педагогических особенностях учащихся разного возраста, традиционных и новых методах и средствах обучения, об активных способах овладения иностранными языками, о современных учебно-методических комплексах, профессионально ориентированных качествах и умениях учителя. Они являются основными профессионально ориентированными понятиями, значимыми для осуществления эффективной педагогической деятельности.

При разработке и отборе содержания специальных программ повышения квалификации учитывают характер преподаваемого языка. Общие программы составляются вне зависимости от разновидности иностранного языка. Тем не менее, предпринимаются попытки обеспечить непрерывность повышения квалификации учителей иностранных языков, в основном, за счет осуществления модульной подготовки по разным направлениям. Важная роль в этом процессе отводится преимущественности в изучении материала, учету имеющегося уровня подготовки слушателей.

Для повышения квалификации формируются группы, каждая из которых состоит, как правило, из 25–30 человек. В качестве одного из основных методов обучения для изложения теоретических сведений используется лекция. Формированию умений, необходимых для применения на практике получаемых знаний, отводится минимальное количество учебного времени. Считается, что слушатели имеют возможность развития и совершенствования умений непосредственно в учебном процессе – при обучении иностранному языку в школе. Главное внимание на занятиях уделяется информированию обучаемых об изменениях и новых тенденциях в преподавании иностранных языков. В 89% проанализированных программ отражено данное построение процесса повышения квалификации.

В 11% изученных программ наряду с получением теоретических сведений значительное внимание уделяется формированию профессионально ориентированных умений. Помимо лекций, предусмотрены семинарские и практические занятия. На семинарских занятиях обсуждается изучаемый материал. Практические занятия могут быть организованы в виде беседы,

круглого стола, проектной групповой работы, ролевой игры. Применяются аналитические задания, направленные на закрепление знаний о новых методах и средствах овладения иностранными языками, структуре и основных компонентах современных учебно-методических комплексов путем сопоставления и сравнения традиционных и новых методов и средств обучения, оценки их образовательных возможностей, анализа практических ситуаций урока иностранного языка.

При прохождении повышения квалификации наиболее часто используется следующее логическое построение учебного процесса: введение в тему занятия предполагает знакомство с основными понятиями изучаемого материала, их характеристиками, изучение правил создания и использования рассматриваемого явления; закрепление полученных знаний осуществляется с помощью анализа образца, его редактирования, объяснения вносимых изменений.

Текущий, промежуточный и итоговый контроль слушателей.

Текущий контроль осуществляется при определении степени усвоения обучаемыми изучаемого теоретического материала и обычно состоит из ответа на вопросы преподавателя.

Промежуточный контроль заключается в подготовке и защите реферата по одной из рассмотренных тем. Данные формы контроля способствуют закреплению знаний слушателей и подготавливают их к зачету или экзамену, которые являются итоговой формой контроля.

Выбор итоговой формы контроля зависит от длительности обучения и вида повышения квалификации.

Рассмотрим организацию процесса профессиональной переподготовки учителей иностранного языка. Анализ программ профессиональной переподготовки позволил выявить 2 программы, целью которых является подготовка слушателей к педагогической деятельности в качестве учителя иностранного (английского) языка в средней школе – «Лингвистика и межкультурная коммуникация» и «(Филология) Иностранный язык» с присвоением квалификации «Учитель английского языка». Они имеют познавательно-практическую направленность, обеспечивающую комплексное и взаимосвязанное изучение теоретических сведений, значимых для учителя английского языка, и формирование соответствующих умений для успешной реализации педагогической деятельности.

К. С. Махмурян выделяет факторы, позволяющие оптимизировать учебный процесс в условиях сжатых сроков обучения и минимизации содержания изучаемого материала [2, с. 81–82]. К ним относятся:

- наличие у слушателей – выпускников вузов – определенного уровня общекультурной, коммуникативно-речевой, социально-психологической, методической подготовки;

- сформированность умений рациональной организации учебного труда, самостоятельной работы;

- наличие мотивации и готовности к сознательному принятию цели и программы обучения, активному участию в процессе обучения;
- организация взаимодействия преподавателей и слушателей как равноправных партнеров, коллег, которое способствует созданию благоприятной, продуктивной учебной атмосферы;
- применение современных методов и средств обучения, высокий уровень учебно-познавательной активности слушателей, позволяющие увеличивать интенсивность изучаемой информации.

Для осуществления профессионально ориентированной подготовки учителей используется отбор коммуникативно-направленного методически целесообразного содержания обучения, выделяются его основные профессионально значимые компоненты и используются текущий, промежуточный и итоговый виды контроля.

Отбор содержания обучения для осуществления процесса профессиональной переподготовки, определение основных профессионально значимых компонентов.

Как показал анализ программ профессиональной переподготовки и учебно-научных изданий по данной теме, общими для изучения являются базовые сведения об основных этапах развития и становления России как страны родного языка, о возрастных и индивидуальных особенностях психологического развития обучаемых, компонентах педагогических ситуаций, структуре педагогического общения, современных психолого-педагогических методах и средствах обучения иностранному языку, истории, культуре и системе образования англоязычных стран, речеведческих понятиях, таких, как язык, речь, виды общения, текст, культура речи, о фонетическом, лексико-грамматическом и стилистическом оформлении речи на английском языке, видах перевода.

В. Я. Нечаев отмечает, что в дополнительном профессиональном образовании методы и средства обучения индивидуализированы с учетом использования накопленного профессионального опыта слушателей, их культурного потенциала [4, с. 93]. Взрослые обучаемые ждут партнерских отношений с преподавателем, что предполагает иное методическое обеспечение, чем при обучении студентов в вузе.

Процесс профессиональной переподготовки включает следующие основные компоненты: диагностирующий, обучающий, профессионально развивающий, контролирующий. Диагностирующий компонент предполагает проведение анкетирования, тестирования и собеседования. Он помогает определить исходный уровень профессиональной подготовки слушателей и выполняет функцию отбора тех из них, которые смогут выполнить программу обучения. Диагностирующий компонент позволяет выявить имеющиеся различия в степени владения английским языком, личностном и профессиональном опыте слушателей и до начала обучения определить их текущий уровень владения иностранным языком. Уровень владения родным

языком не учитывается. По результатам проведения диагностики формируются группы, каждая из которых состоит, как правило, из 20–30 человек.

Обучающий компонент предусматривает проведение лекций, семинаров, практических занятий, консультаций, самостоятельной работы, педагогической практики. Он направлен на развитие профессиональной компетентности обучаемых и позволяет овладеть новыми знаниями, сформировать практические умения, значимые для осуществления успешной педагогической деятельности. Для получения теоретических сведений в качестве одного из основных методов обучения используется лекция. Значительное внимание уделяется формированию умений, необходимых для применения на практике получаемых знаний. На семинарских занятиях происходит обсуждение изучаемого материала. Практические занятия направлены на развитие и закрепление формируемых умений. Помимо перечисленного, программы обучения включают консультации, самостоятельную работу слушателей и педагогическую практику, которая является одним из обязательных условий успешной профессиональной адаптации.

Логическое построение процесса профессиональной переподготовки включает знакомство с основными понятиями и характеристиками изучаемого материала, сравнение имеющегося уровня знаний с новыми сведениями, расширение знаний слушателей, закрепление и практическое применение получаемой информации. Знакомство с изучаемым материалом ориентировано на сопоставление получаемой информации с имеющимся уровнем подготовки, проявление активности и готовности к участию в учебной деятельности. Закрепление полученных знаний осуществляется за счет обновления, дополнения и совершенствования профессионально личностного опыта. Освоение и закрепление нового опыта (формирование умений) происходит с помощью применения новых форм, методов обучения иностранному языку на практике, формирования стиля профессиональной деятельности и его совершенствования.

Профессионально развивающий компонент реализуется путем организации круглых столов, бесед с коллегами, конференций, профессиональных конкурсов, самообразования (самостоятельное изучение специализированной литературы, образовательных ресурсов Интернета). Он ориентирован на совершенствование уже существующих умений, способствующих личностному и профессиональному росту слушателей. Профессионально развивающий компонент направлен на обеспечение личностной и профессионально-педагогической готовности слушателей к осуществлению образовательного процесса, участие в мероприятиях, способствующих выявлению современных проблем изучения иностранных языков и определению путей их решения, повышение профессионального мастерства. С его помощью обучаемых ориентируют на непрерывное профессиональное развитие, на достижение четких целей и задач, повышение мотивации осуществления педагогической деятельности.

Контролирующий компонент обеспечивается выполнением контрольных работ, проведением ролевых игр, проектных работ, сдачей зачета, экзамена, осуществлением государственной итоговой аттестации. Он позволяет выявить текущие, промежуточные и конечные результаты обучения слушателей, сопоставить их начальные и итоговые достижения. *Текущий контроль* систематически осуществляется по каждой учебной дисциплине. Его использование позволяет проверить степень усвоения полученных знаний слушателями, уровень сформированности умений применять изученный учебный материал, определять, корректировать и устранять выявляемые пробелы в обучении, планировать дальнейшую программу занятий. Текущий контроль позволяет организовывать своевременную и объективную проверку знаний и умений обучаемых и обычно реализуется в виде контрольных и проектных работ, ролевых игр.

Промежуточный контроль проводится после завершения изучения раздела темы или модуля. Он позволяет определить уровень усвоения знаний и сформированности умений слушателей на определенном этапе обучения и чаще всего осуществляется в устной форме в виде зачета или экзамена в соответствии с учебным планом. Анализ результатов достижений, полученных на данной стадии обучения, дает возможность предоставить обучаемым рекомендации для повышения уровня их теоретической и практической подготовленности. Промежуточный контроль выполняет функцию планирования, т. к. помогает преподавателю понять, какие разделы усвоены, какой материал следует повторить и что изучать дальше.

Итоговый контроль проводится в конце периода обучения, который завершается государственной итоговой аттестацией, имеющей комплексный характер и направленной на одновременную проверку различных знаний и умений, связанных с профессиональной деятельностью учителя иностранного языка. Государственная итоговая аттестация осуществляется в виде междисциплинарного экзамена или подготовки и защиты выпускной квалификационной работы [5, с. 342]. По мнению Е. Г. Овчинниковой, выполнение выпускной квалификационной работы стимулирует обучаемых к самостоятельному анализу и обобщению полученных знаний и собственного опыта [6, с. 256]. При оформлении и защите работы происходит систематизация, углубление и уточнение своих позиций на основе сравнения их с научными, выявляются проблемы своей педагогической деятельности, изученный материал применяется для построения современных образовательных программ. Подобный вид аттестации дает возможность найти ответы на некоторые неразрешенные вопросы, разработать рекомендации для совершенствования процесса обучения. А. А. Вербицкий отмечает, что с помощью выпускной квалификационной работы контролируется не уровень усвоения знаний, а ход и результаты действий на их основе, уровень сформированности мотивации и деятельности в целом [7, с. 71]. Таким образом, выполнение комплексной работы обеспечивает применение полученных

знаний и профессионально значимых умений в большей степени, чем сдача междисциплинарного экзамена.

Проанализировав основные составляющие процесса организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителя иностранного языка, можно сделать вывод о том, что в процессе реализации дополнительной подготовки осуществляется изучение базовых профессионально ориентированных сведений, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности, и формирование соответствующих умений. Для определения степени усвоения изучаемого материала и уровня учебных достижений слушателей используются такие формы контроля, как текущий, промежуточный и итоговый. Установлено, что профессиональная переподготовка имеет более ярко выраженную познавательно-практическую направленность, позволяющую овладеть комплексом знаний и умений, значимых для эффективной деятельности учителя английского языка.

Исследование процесса организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителя иностранного языка показало, что для обучения преимущественно используется родной язык слушателей – русский, только некоторые дисциплины профессионально ориентированной подготовки преподаются на английском языке. При этом практически не используется сравнительно-сопоставительное изучение языков и культур. Недостаточно внимания уделяется рассмотрению особенностей речи учителя иностранного языка, в частности соотношению применения учителем родного и изучаемого языков на уроке, употреблению профессиональных устных высказываний, основных составляющих невербального поведения учителя и специфических национальных пантомимических средств.

Для обеспечения соответствующей подготовки учителя-билингва в системе дополнительного профессионального образования необходимо осуществление профессионально ориентированного обучения, учитывающего специфику деятельности учителя иностранного языка – использование двух языков в учебном процессе. Представляется, что дополнительная профессиональная подготовка учителя иностранного языка должна быть организована с учетом основных положений педагогической риторики, позволяющей осуществлять сопоставительное изучение специфики речи, норм и правил речевого поведения, овладевать билингвальными коммуникативно-речевыми умениями, необходимыми учителю-билингву. Содержание обучения целесообразно дополнить сведениями о билингвизме и специфике речевой деятельности учителя иностранного языка, обусловленной необходимостью общения на двух языках. Внесение указанных дополнений в программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки позволит повысить уровень речевой подготовки слушателей, будет способствовать достижению эффективности при решении ими различных учебно-методических и воспитательных задач.

Библиографический список

1. **Кунцова, О. В.** Непрерывное образование и его структура [Текст] / О. В. Кунцова // Высшее образование в Европе. Т. XVI. – Европейский центр по высшему образованию, ЮНЕСКО, 1991. – С. 29–30.
2. **Махмурян, К. С.** Концептуальные основы подготовки учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования [Текст]: монография / К. С. Махмурян. – М.: Наука: Флинта, 2005. – 336 с.
3. **Корнилова, М. В.** Становление и развитие системы повышения квалификации педагогических кадров России [Текст]: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Дополнительное профессиональное образование: достижения, проблемы, тенденции». В 2 ч. Ч. 1 / М. В. Корнилова, А. В. Копылова. – Кемерово: КРИПО, 2005. – С. 55–59.
4. **Нечаев, В. Я.** Социология образования [Текст] / В. Я. Нечаев. – М.: МГУ, 1992. – 200 с.
5. **Сборник** нормативно-правовых и методических документов в сфере дополнительного профессионального образования [Текст]. – М., 2002. – 519 с.
6. **Овчинникова, Е. Г.** Некоторые аспекты управления качеством образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогов [Текст]: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Непрерывное образование специалистов как стратегия развития профессиональной карьеры». В 2 ч. Ч. 2 / Е. Г. Овчинникова. – Кемерово: КРИПО, 2006. – С. 255–257.
7. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
8. **Худин, А. Н.** Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе [Текст] / А. Н. Худин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 161–170.
9. **Лопанова, Е. В.** Развитие профессионального мышления педагога в процессе повышения квалификации [Текст] / Е. В. Лопанова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 382–392.
10. **Тавасиева, Б. А.** Успешность освоения иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза [Текст] / Б. А. Тавасиева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 212–220.
11. **Вольф, Е. Н.** Дифференциально-индивидуальная траектория иноязычного образования экономистов на основе проектно-текстовой технологии [Текст] / Е. Н. Вольф // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 214–223.
12. **Сергеев, О. Ю.** Развитие академической мобильности студентов отраслевых вузов средствами иностранного языка [Текст] / О. Ю. Сергеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 203–208.
13. **Евдокимова, М. И.** Воспитательный потенциал историко-фактологического материала элективного курса иностранного языка [Текст] / М. И. Евдокимова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 132–141.

УДК 371.01

Бутакова Ольга Алексеевна

Кандидат педагогических наук, руководитель Международной академии «Здоровье»,
vazina@vgpu.nnov.ru, Нижнего Новгорода

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Butakova Olga Alekseevna

Candidate of pedagogical science, head of International academy "Health",
vazina@vgpu.nnov.ru, Nizhni Novgorod

TECHNOLOGY OF THE TRAINING FOR LISTENERS OF A SYSTEM OF EXTRA EDUCATION

Технология обучения студентов состоит из четырех стадий системной подготовки:

- Анализа потребностей в обучении;
- Разработки обучающей программы;
- Организация образовательного процесса;
- Оценки качества обучения.

При описании технологии обучения слушателей нами применяются следующие понятия.

Подготовка – это планируемые систематические усилия, направленные на модификацию или развитие навыков, знаний и установок через процесс обучения. Осуществляется для того, чтобы дать человеку возможность развить способности адекватно выполнять конкретную задачу или работу на его будущем рабочем месте.

Обучение – процесс формирования у обучающегося ценностных ориентаций, развитие способностей, сознания.

Образование – процесс или последовательность действий, направленных на развитие возможностей человека усваивать и развивать навыки, знания, установки и понятия, которые не только относятся к узкой сфере деятельности, но и позволяют формулировать, анализировать и решать широкий круг проблем.

Развитие человеческих ресурсов (РЧР) – подготовка и другие действия, направленные на развитие человеческих ресурсов организации. В последние годы РЧР в организационном контексте отдается предпочтение по сравнению с просто подготовкой, поскольку последняя ассоциируется лишь с традиционными формальным образованием, и, соответственно, этот термин оказался слишком узким, чтобы охватить все реализуемые в организации действия по обучению. Основные различия между традиционным образованием и подготовкой студентов отражены в табл. 1.

**Основные различия между традиционным образованием
слушателей и их подготовкой**

Процесс	Цели	Время	Методы	Содержание	Контекст
Традиционное образование	Общие, абстрактные, теоретические	Длительный период	Формальные, органические, концептуальные	Теоретическое, аналитическое	Институциональный
Подготовка	Конкретные, практические, прикладные	Краткий период	Стандартизованные, механистические, прикладные	Практическое, конкретное	Организационный

Подготовка – это не только вопрос преподавания. Разработка конкретной формы подготовки, например курса, требует планирования, составление содержания курса, его доработки и, если необходимо, пересмотра подготовленного материала. Таким образом, собственно обучение является лишь одной из форм деятельности, которую мы реализуем как преподаватели. Используемый нами системный подход к подготовке можно представить в виде последовательных фаз, которые взаимосвязаны в рамках повторяющегося цикла – цикла подготовки. При этом выделяются четыре основные фазы:

- Анализ потребностей в подготовке;
- Разработка программы подготовки;
- Реализация программы подготовки;
- Оценка программы подготовки.

Использование системного подхода позволяет понять и определить различные фазы – от выяснения потребностей в подготовке до оценки выполненной программы – и, тем самым, сделать подготовку управляемой и операциональной.

Алгоритм программы подготовки слушателей

а) Анализ потребностей в подготовке слушателей.

Целями этой фазы являются определение того, нужна ли подготовка и, если нужна, понимание, что подготовка основана на реально выявленных потребностях. Прежде чем проводить любую подготовку, необходимо знать, чему обучать студентов. Другими словами, мы должны определить потребности в подготовке студентов с учетом их будущей профессии. Для этого мы должны оценить, соответствует ли будущая работа студентов требуемому от них уровню, качественна ли она. Следующим шагом является поиск решений по устранению этих недостатков. Правильным решением может быть не обязательно подготовка, но и другие формы организационных изменений: отсутствие возможности привлечь квалифицированных

специалистов, не подходящие по своим свойствам материалы или недостаточное финансирование могут быть причиной выявленных пробелов. Чтобы оценить, является ли подготовка ответом или частичным ответом на стоящую задачу, нам необходимо исследовать пробелы в работе с точки зрения подготовки, то есть требуется провести анализ потребностей в подготовке. Как проводить анализ потребностей в подготовке будет детально рассмотрено в следующей главе.

б) Разработка программы подготовки слушателей.

Используя информацию, собранную во время проведения анализа потребностей в подготовке, можно разработать программу, направленную на удовлетворение конкретных потребностей в подготовке. Преподаватель определяет, какой стратегии нужно следовать, и разрабатывает цели обучения, которые являются основой разработки программы и проведения подготовки. На этой фазе преподаватель также выбирает методы и способы подготовки, а также определяет ее сроки и график, исходя из целей обучения и государственного образовательного стандарта. На этой фазе также устанавливается потребность в предварительном тестировании.

в) Реализация программы подготовки слушателей.

Эта фаза включает как подготовку, так и реализацию программы. На стадии подготовки основное внимание уделяется подготовке преподавателя, определению окончательной структуры и содержания программы, включая вспомогательные материалы (руководства, слайды, требования к техническому оснащению и т. д.). Окончательные результаты зависят от уровня подготовки преподавателя.

В процессе подготовки преподаватель контролирует прогресс в обучении студентов, их реакцию, пытаясь оценить эффективность разработки и реализации программы и корректируя ее в случае необходимости. Замечания и наблюдения, зафиксированные во время реализации программы, окажутся весьма ценными на фазе оценки.

г) Оценка программы подготовки слушателей.

Оценка программы подготовки и сбор мнений студентов проводятся для доработки и пересмотра всех фаз цикла подготовки. Именно этой фазой цикла подготовки пренебрегают чаще всего, поскольку после окончания программы и преподаватели и студенты «вздыхают с облегчением». Однако при должном внимании эта фаза может служить отправной точкой для повышения эффективности обучения. Именно поэтому фаза оценки возвращает нас к началу фазы анализа потребностей в обучении, на которой данные, собранные во время оценки, могут быть использованы для определения дальнейших потребностей в обучении.

На приведенной ниже диаграмме (рис. 1) дается иллюстрация фаз цикла подготовки, который был разделен на составляющие его элементы для более глубокого сущности состава этих фаз. Следует отметить, что обучение является не одной из фаз цикла подготовки, а ее результатом. Стоит обратить также внимание на то, что оценка рассматривается как определение соот-

ношения между выявленными потребностями в подготовке и результатами реализации разработанной программы, выражающимися в достижении необходимой квалификации подготавливаемых специалистов.

Чтобы планировать подготовку, преподаватель должен знать, как структурировать процесс обучения.

Концепция стилей обучения учитывает то, как отдельный студент воспринимает, организует и обрабатывает информацию. На протяжении столетий считалось, что наилучшей, а нередко и единственной моделью подготовки является чтение преподавателем лекции перед сидящей в аудитории группой студентов. Лекционный способ обучения настолько глубоко проник в наши методы подготовки, что мы зачастую сопротивляемся любому другому подходу к процессу преподавания-обучения.

Сегодня существует несколько подходов (школ и теоретических моделей) к обучению. Одной из наиболее эффективных, на наш взгляд, является модель, первоначально разработанная доктором Дэвидом Колбом – цикл обучения Колба. Ее сила заключается в ее простоте. Колб установил два фактора, определяющих наш опыт.

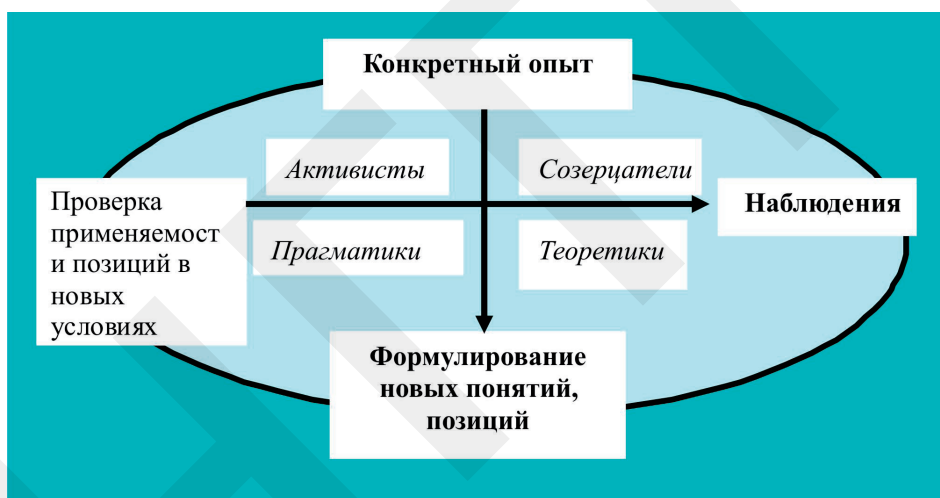


Рис. 1. Стили обучения по Колбу

Первый из них – восприятие, второй – обработка. Существует два континуума:

1. Континуум определяет то, как человек получает и усваивает предоставленную ему информацию. Он меняется в пределах от “конкретного опыта” наверху до “абстрактной концептуализации” внизу.

2. Континуум обработки (горизонтальный) определяет то, как мы пытаемся понять информацию, которую мы получили и усвоили. Он меняется в пределах от “рефлексивного обучения (рис. 1) наблюдения” справа до “активного экспериментирования” слева.

Добавляя к этим двум континуумам процесс обучения, мы получаем цикл обучения. Колб считает, что любое обучение можно разделить на четыре взаимосвязанные стадии, которые составляют цикл обучения (табл. 2).

Стадии обучения по Колбу

Стадия I: Конкретный опыт	Вначале обучающийся получает новый конкретный опыт и осваивает его с помощью наблюдений, чувств и реакций.
Стадия II: Наблюдение и рефлексия	По мере наблюдения новой ситуации на Стадии I обучающийся добавляет новые или уточняет уже имеющиеся у него представления, основываясь на предшествующем обучении. Этот процесс побуждает обучающегося обращаться к прошлому опыту и оценивать вновь получаемый как соответствующий или не соответствующий составляющим прежнего опыта.
Стадия III: Формулирование абстрактных понятий, концепций и обобщение	Если новый опыт соответствует элементам предыдущего, обучающийся может сформулировать обобщающее заключение и ряд концепций, чтобы охарактеризовать ситуацию. По мере того как у обучающегося формируются эти концепции и обобщающие заключения, его мышление включает отображение другого конкретного опыта, который неизбежно вызовет новые вопросы. Ответы на эти вопросы требуют дальнейшего экспериментирования с обучением, сопровождающегося разработкой новых концепций.
Стадия IV: Проверка практических приложений концепций в новых ситуациях	Когда обучающийся осознает, что ответы / заключения, полученные на Стадии III, требуют дополнительной проверки, он предлагает новые конкретные эксперименты и начинает цикл обучения заново.

Каждый раз, когда мы что-либо изучаем, мы проходим все четыре стадии цикла обучения, необязательно затрачивая одно и то же количество времени на каждой стадии. Иногда временные затраты на одну - две стадии больше, чем на другие в зависимости от ряда факторов, таких как предмет изучения, наше предварительное знание и интерес к данному предмету и т. д. Более того, процесс обучения может начаться с любой точки цикла.

Цикл, изображенный на рисунке, следует представлять в виде спирали. Каждый раз, когда обучающийся “путешествует” по циклу, он начинает обучение на более высоком уровне. Например, мы сталкиваемся с каким-то воздействием (стадия I), соотносим его с тем, что мы уже знаем (стадия II), стараемся сформулировать некоторые общие заключения (стадия III), которые мы пытаемся приложить к новой ситуации (стадия IV), которая снова приводит нас к новому опыту (стадия I), и мы снова можем начать “путешествие” по данному циклу.

Кроме того, при подготовке слушателей необходимо учитывать их жизненный опыт, в том числе и скептическое отношение к обучению.

На пути обучения могут встретиться некоторые барьеры, такие как:

- создаваемые обучающимися во время прохождения ими курса (неправильный выбор подхода к обучению, слабая мотивация, отсутствие доверия);

- создаваемые программой подготовки (из-за отсутствия гибкости или должного руководства, из-за неудовлетворительной структуры программы);

- привнесенные в курс обучающимися недостаточное доверие, слабые способности к обучению, отрицательный опыт обучения в прошлом;

- обусловленные культурными разногласиями (культурные различия внутри одной организации, между различными этническими, языковыми группами, между разными полами);

- причины практического характера, например, наличие у обучающихся множества других повседневных забот: семья, карьера и общественные обязанности, которые оккупируют все мысли обучающегося;

- нехватка времени;

- проблемы транспорта, превращающие поездку к месту обучения в конкретную практическую проблему;

- недостаточная уверенность в собственных способностях к успешному обучению;

- принуждение к обучению со стороны родителей при отсутствии собственного интереса или желания;

- негативный опыт обучения;

- отсутствие доверия к преподавателю, другим обучающимся, содержанию или методам преподавания курса;

- синдром “стреляного воробья” (“Я уже пробовал это сотни раз...”);

- боязнь перемен.

Барьеры, связанные с существующим жизненным опытом, особенно характерны для студентов.

Преподаватель также подвергается непреднамеренному риску быть воспринятым в качестве существенного барьера на пути обучения, студенты смотрят на него как на эксперта. Это особенность привычной для нас традиционной концепции, где в центре модели подготовки, основанной на чтении лекций, стоит преподаватель и где он действует, прежде всего, как специалист. Это метод подготовки, с которым многие студенты хорошо знакомы, и который не является стимулом к обучению. Своего рода мистический налет, который иногда окружает преподавателя, приводит к тому, что обучающиеся ставят преподавателя несоизмеримо выше себя, предполагая его неперенное превосходство в знаниях и опыте. На пути эффективного обучения это может стать существенным препятствием, которое необходимо преодолевать.

Чтобы устранить это препятствие, необходимо использовать подход к подготовке, основанный на полной включенности студентов в процесс обучения. Для мотивации студентов нужно знать, как происходит обучение взрослых и как их можно мотивировать к активному участию в занятиях.

Помогая слушателю обучаться, или “путешествовать” по циклу обучения, учитывая требования к обучению взрослых, преподаватель может создавать ситуации, которые отвечают этим требованиям. Преподаватель, таким образом, должен быть готов к формированию учебной обстановки, физически и физиологически соответствующей требованиям обучения взрослых. Этого можно достичь:

- формируя атмосферу взаимодоверия и уважения между всеми студентами и между преподавателем и студентом. Задавайте наводящие вопросы или участвуйте в обсуждении материала, если обучающиеся опасаются, что их не воспринимают всерьез или даже над ними посмеиваются. Призывайте студентов выделять неточности, недостаточность знаний, говорить о своих опасениях, предубеждениях, выражать свое мнение. Относитесь ко всем вопросам и комментариям с одинаковым уважением и никогда не подсмеивайтесь ни над кем из студентов;

- обеспечивая высокую степень вовлеченности студентов в процесс обучения, что, прежде всего, предполагает выбор таких методов обучения, которые в максимальной степени активизируют обучающихся. Объясните, что высказывание личных позиций, убеждений и мнений только приветствуется, подчеркнув, вместе с тем, что любой человек в данной аудитории может не разделять эти убеждения. Такие методы обучения, как дискуссия, обсуждение неожиданных идей, конкретных примеров, иллюстрирующих различные моменты рассматриваемой проблемы, ролевые игры, групповая работа, – позволяющие организовать обмен опытом и т. д., представляются наиболее полезными. Скорость обучения может быть небольшой, а способность к обучению в данном случае не зависит от возраста слушателей. Большинство студентов предпочитает активное обучение привычным лекциям;

- подчеркивая, что обучение само по себе приятно и что студент находится здесь по своему собственному выбору;

- предоставляя студентам возможность разделить с вами ответственность за свое обучение, т.е. по сути участвовать в преподавании;

- концептуализируя обучение, играя роль его стимулятора, а не передатчика знаний. Запомните, что вы как преподаватель не обязаны иметь ответы на все вопросы, но должны понимать, куда вы «ведете» студентов и что нужно делать, чтобы получить эти ответы;

- основывая процесс обучения на жизненном опыте студентов. Двигайтесь к новому от того, что известно, от простого к сложному.

Предлагаемая технология обучения студентов значительно повышает качество образования и может быть использована и в работе со старшими школьниками, и со слушателями ФПК.

Библиографический список

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогических технологий. [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

2. **Талызина, Н. Ф.** Деятельностный подход к механизмам обобщений / [Текст] / Н. Ф. Талызина / *Вопр. психологии.* – 2001. – № 3. – С. 3–16.
3. **Трайнер, В. А.** Интеллектуальные интенсивные технологии и оргтехническое оснащение. [Текст] / В. А. Трайнер. – М.: Мысль, 1993. – 68 с.
4. **Шолохович, В. Ф.** Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1995. – 364 с.
5. **Catton, W. R., Dunlap R.E.** Environmental Sociology: A New Paradigm // *Amer. Sociologist.* – 1999. – Vol. 13. – Nr. L. – P. 41–49.
6. **Скибицкий, Э. Г.** Организация профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений [Текст] / Э. Г. Скибицкий, И. Э. Тостова, В. Г. Шефель // *Сибирский педагогический журнал.* – 2008. – № 3. – С. 365–375.
7. **Лопанова, Е. В.** Развитие профессионального мышления педагогов в процессе повышения квалификации [Текст] / Е. В. Лопанова // *Сибирский педагогический журнал.* – 2008. – № 1. – С. 382–392.
8. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // *Сибирский педагогический журнал.* – 2008. – № 1. – С. 49–75.
9. **Ахметова, М. Н.** Социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий [Текст] / М. Н. Ахметова // *Сибирский педагогический журнал.* – 2008. – № 1. – С. 87–105.

УДК 159.9:37.015.3

Осмина Елена Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальной и инженерной психологии» Ижевского государственного технического университета, evosmiy@mail.ru, Ижевск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ РИСКИ ЛИЧНОСТНОЙ ДЕФОРМАЦИИ

Osmina Elena Viktorovna

Associate Professor, Cand. Sc. (Psychology), Head of «Social and engineering psychology» department, Izhevsk State Technical University, Izhevsk city

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PEDAGOGICAL LABOUR: ACTIVITY RISKS OF PERSONAL DEFORMATION

Предметное обращение к теме труда традиционно сопровождается известным тезисом «человек обязан трудиться», который нуждается в дополнительной аргументации для каждого нового поколения, отражающей сов-

ременные этому поколению социальные и культурные реалии его жизни. Ключевой вопрос «для чего» имплицитно предполагает ответ психологического содержания с обозначением ценностно-смысловых контекстов внутренней мотивации, поскольку внешние мотиваторы не обладают пролонгированным действием. Труд педагога, взятый в самом широком диапазоне его социального применения (от дошкольных образовательных учреждений до структурных подразделений высшего профессионального образования), не является исключением. Экспоненциальный рост социально-исторических изменений, обусловленный научно-техническим прогрессом последних двух столетий, возвращает нас к теме специфики содержания педагогического труда, обоснованности и адекватности его форм тем социальным задачам, решение которых не только обеспечивает его востребованность на рынке труда в современном обществе, но и подтверждает общечеловеческую значимость и необходимость в историческом масштабе.

Определяющей чертой труда в условиях рыночной экономики и общества потребления является превращение его из социально-психологического средства организации индивидуальной жизни преимущественно в способ добывания дензнаков. Более того, приходится признать, что в современном обществе материальная обеспеченность все больше приобретает статус реально действующего маркера индивидуальной успешности и социальной состоятельности человека. Среди социокультурных факторов, формирующих отношение к труду в современном мире, следует отметить: смещение ценностей в общественном сознании, нарастающая технологизация труда и связанное с этим отчуждение продукта труда от его производителя [10].

В психологическом аспекте особую значимость приобретают вопросы о роли и вкладе трудовой деятельности в процесс социализации личности и индивидуального развития, а также – условиях профессиональной и личностной самореализации индивида. Что происходит с человеком в процессе труда: личностная трансформация с соответствующим ростом уровня самосознания и жизни, или же участие в трудовом процессе ограничивается приобретением (в виде количественного наращивания) новых навыков, умений, автоматизмов? Насколько реален (объективен) феномен профессионального и личностного развития педагога? Осуществляется ли этот процесс по присущей ему внутренней логике (подобно закономерностям индивидуального развития, описанным Л. С. Выготским) или же это развитие детерминировано внешними/объективными факторами и опосредовано имеющимися в наличии социокультурными средствами? Чем обусловлена необходимость профессионального развития личности для общества и для самого индивида?

Актуальность сформулированных вопросов многократно возрастает, когда мы переходим к анализу труда педагога. Традиционная функциональная трактовка учительского труда как трансляции накопленных знаний, а педагога как связующего звена между поколениями «снимает» вопросы о динамике профессионального становления педагога, развитии его личности,

наконец, исторически и социально неизбежной трансформации содержания предмета обучения, определяющей необходимость соответствующей модификации педагогической деятельности. Между тем, именно процессуально-содержательные характеристики трудового процесса оказываются своеобразными профессиональными «ловушками» для личности педагога, способными как проявить/сформировать деятельностно необходимые свойства, так и элиминировать потенции профессионального роста в актуальной ситуации. Обозначенная проблемная область теоретических и прикладных исследований по психологии трудовой деятельности предполагает обращение к анализу основных категорий указанной темы: труд, трудовая деятельность, предмет и объект труда, цель и средства трудовой деятельности.

Категория труда получила наиболее полное раскрытие в контексте культурно-исторической диалектики К. Маркса, который предложил определение труда как целесообразной деятельности для созидания потребительных стоимостей [8]. В приведенном определении указаны два объективных признака труда: целесообразность и социальная значимость результата. Первый признак имеет дифференциальное значение, поскольку позволяет выделить трудовую активность среди разнообразных форм индивидуальной активности по параметру целенаправленности. В этом аспекте наличие цели («для чего?») не только придает направленность индивидуальной активности, но и определяет ее смысловое содержание для личности [7].

Попытка классифицировать цели по критерию источника и исполнителя позволяет выделить объективно заданные (внешние) и субъективно принятые (внутренние) цели. Процесс индивидуального присвоения внешне заданных целей в образовании – чрезвычайно сложный и неоднозначный по своим результатам, нередко драматический по содержанию. Между тем, наличие субъективной (внутренней) цели является необходимым и достаточным признаком субъекта как источника целенаправленной деятельности. Следует отметить неконгруэнтность внешних и внутренних целей, которая становится причиной самых разнообразных деятельностных «несовпадений» участников единого образовательного процесса.

Рассмотрим это положение на примере учебно-педагогического процесса. Педагог, который ставит перед учеником ситуативно определяемую учебную задачу (например, в виде выполнения учебного задания), вместе с ней экспортирует и определенную цель. В наиболее простом случае это может быть правильное выполнение задания, которое гарантирует достижение конкретного учебно-педагогического результата (например, сформированность учебного навыка). Цель при этом не провозглашается открыто, для ученика она «закамуфлирована» ожиданиями предполагаемой положительной оценки в случае адекватного выполнения задания. А если оценка «не ожидается» учеником (мотивационная индифферентность)? Можно ли в этом случае по внешним признакам активности учащегося уверенно говорить о ней как о деятельности? Даже при поверхностном наблюдении очевиден тот факт, что выполнение задания как реализация внешне заданной цели может

стать невыполнимой задачей, если эта цель не принята самим учеником. Подобная активность (продолжая оставаться таковой) в пространстве трудовой деятельности педагога разрушает последнюю изнутри, психологически девальвируя целесообразность его активности.

Вторым объективным признаком труда, по Марксу, является социальная значимость результата или его социальная востребованность. Здесь скрывается существенный психологический момент, на который первым обратил внимание К. Маркс, связавший его с генезисом человеческого сознания: труд начинается с отношений между индивидами, которые могут иметь как проявленный (ситуативно опосредованный), так и неявный (предметно опосредованный) характер, отражающий специфику индивидуального сознания. Классическим примером второго является освоение личностью в течение жизни социокультурных средств, инструментов и орудий, непрерывно восстанавливающее культурную преемственность способов организации индивидуальной жизнедеятельности и обеспечивающее, тем самым, непрерывный диалог между поколениями. В этом аспекте и завершение труда функционально заключается не в создании вещи самой по себе, а в обращенности созданного продукта к судьбе других индивидов, которым он и был адресован [8]. В этом – основное отличие трудовой деятельности от других ее видов (игры и учения), поскольку ни в игровой, ни в учебной деятельности индивид не производит продукта, обращенного к актуальному или потенциальному присутствию другого человека.

Педагогический труд – наиболее яркая иллюстрация сформулированного положения. В самом деле, трансляция учебных знаний, которую регулярно в том или ином виде осуществляет педагог, представляет собой непрерывный диалог между настоящим (в лице педагога) и прошлым (в виде авторизованного знания). Очевидно, что в случае отсутствия такого диалога педагог из носителя «живого знания» (по В. П. Зинченко) и его субъекта становится безличным транслятором «полезной» и объективной (то есть принадлежащей объекту) информации. Подобная ситуация оказывается губительной, в первую очередь, для личности самого педагога вследствие обесценивания его роли в учебном процессе: образование из условия развития личности его участников превращается в своеобразную информационно-поисковую систему, предназначенную удовлетворять даже не познавательные интересы, а лишь информационное любопытство обращающихся к ней. Но информационный голод принципиально не насыщаем, поскольку информация аксиологически пуста и воспроизводит подобную пустоту в душе обращающихся к ней как к последней инстанции [3]. Подобное «облегчение» педагогического труда в виде его редукции к информационной передаче, исключающей усилия «всего человека» (равно как «передатчика», так и «приемника» этой информации), по мнению В. В. Бибикина, ставит под угрозу саму человечность в нас.

Однако связь настоящего с прошлым в виде диалогичности взаимодействия педагога с учебным материалом не исчерпывает психологического

содержания учебно-педагогической ситуации. Необходимым дополнением является обращенность труда педагога к времени, которого еще нет – будущему. Вопрос о временных границах обучения имеет предельно прикладной характер. В самом деле, учебные навыки (знания, умения) учащихся, равно как и их способность к репродуктивному воспроизведению учебного материала, формально локализируются в текущем моменте, что и становится основанием для педагогической оценки. Однако их содержательное воздействие на личность учащихся в виде готовности к соответствующим поступкам как результата осмысления учебного материала чаще всего «сдвинуты к концу», то есть выходят за границы актуального временного пространства. Такой пролонгированный эффект педагогической деятельности таит в себе множество психологических рисков для личности педагога: большинство педагогов не сталкивается непосредственно с результатами своей деятельности (в том числе и отрицательными), что становится основой для формирования самых разнообразных педагогических иллюзий. Одним из подобного рода иллюзий является, на наш взгляд, миф о «сильном педагоге». Сильный педагог в восприятии заказчиков образования (родителей, учащихся, администрации образовательного учреждения) – это специалист в актуальном времени обучения, обладающий широким диапазоном организационных, коммуникативных, перцептивно-рефлексивных и других способностей, адекватно реализующий их в реальном педагогическом процессе. Объективным подтверждением общественного мнения чаще всего является высокая результативность его деятельности (показатели успеваемости, участия в олимпиадах, научной работы его учеников). Очевидно, что подобная эффективность педагога невозможна без соответствующей восприимчивости (например, в виде хороших репродуктивных способностей) и мотивационной активности учащихся. Однако специфика учебной деятельности определяется, в первую очередь, особенностями ее результата – сформированные учебные навыки не имеют самостоятельного значения (о чем постоянно забывают педагоги в горячих спорах о том, «чему учить»), – овладение ими должно способствовать своеобразной «инструментализации» субъективной активности. Навык (умение, знание) в этом ракурсе становится формой проявления индивидуальных психологических возможностей, а «оформленная» психическая активность, в свою очередь, – реальным психологическим средством сознательного воздействия индивида на окружающий мир и самого себя. Последнее – ключевой признак субъекта собственной жизнедеятельности, поэтому «конечным пунктом» назначения деятельности педагога является потенциальная субъектность ученика, существующая как предвосхищение педагогом не данного (в настоящем), но заданного (из будущего) статуса.

Дифференциация понятий «труд» и «деятельность» по признаку субъективно принятой или самостоятельно определенной цели позволяет провести различие внешнего и внутреннего планов осуществления трудовых действий и/или внутренней и внешней деятельности. Общность строения

внешней и внутренней деятельности лежит в основе их взаимозаменяемости и взаимопереходов – интериоризации и экстериоризации.

Психологическим маркером деятельности является наличие предмета как социально фиксированной системы признаков объекта труда в виде свойств и взаимоотношений (объектов, явлений, процессов), которыми человек мысленно или практически оперирует в процессе его осуществления [7]. Предмет трудовой деятельности выполняет функцию ее аксиологического центра, и по этому признаку может быть дифференцирован от всякой объективной вещи: «Жизнь в деятельности и есть не что иное, как жизнь в бесконечно длящемся состоянии встречи с тем, что *пред* нами «мечено» и что может быть нами *распредмечено*» [1, с. 67]. В психологическом значении предмет труда выступает как ориентирующий психический образ [5], а его функциональный характер становится дифференциальным признаком в мире вещей [1].

Положение о функциональном характере предмета можно проиллюстрировать на примере педагогической деятельности. Ученик как индивидуальная единица представляет собой объект педагогического воздействия, но предметом деятельности педагога выступают свойства и качества учащегося, которые в большинстве своем существуют лишь потенциально, образуя смысловой центр деятельности педагога. По сути, педагогический труд представляет собой создание условий, в виде преодоления *трудностей* – объективно-ситуативных и собственно субъективных, обусловленных как функциональной активностью педагога, так и спонтанной активностью ученика, – для проявления прогнозируемых, но предметно неоформленных в актуальном пространстве взаимодействия потенциальных свойств ученика.

Положение о предвосхищаемом результате приобретает свое смысловое оформление в понятии цели как субъективного образа желаемого будущего в виде результата. Причиной широко распространенного (и не только в социальной сфере) феномена несовпадения идеальной цели и реального результата являются различные планы их существования. Очевидны и способы разрешения этого противоречия – снижение уровня целей и/или наращивание операциональных, прежде всего, психологических возможностей (навыков, умений) с соответствующим расширением диапазона осуществляемых деятельностных операций. Следует отметить, что второй путь составляет содержание процесса личностного и профессионального развития. Вместе с тем, анализ результатов опроса молодых преподавателей вуза и педагогов общеобразовательной школы о трудностях, которые они испытывают в профессиональной деятельности, показал, что 78% респондентов на первое по значимости место ставят именно несовпадение планируемого и ожидаемого результата с реальным. Больше половины респондентов из данной группы интерпретируют данный факт как трудности, обусловленные внешними обстоятельствами (условия трудовой деятельности, уровень зарплаты, позиция администрации образовательного учреждения), что делает ее практи-

чески субъективно непреодолимой [9]. Так объективная закономерность содержательно-процессуального разворачивания деятельности из потенциального стимула личностного роста становится действенным препятствием таковому, что, в конечном итоге, приводит к утрате субъектных свойств и превращению активного деятеля в пассивного исполнителя объективно (ситуативно) заданных требований.

Анализ трудовой деятельности не будет полным без рассмотрения ее средств и орудий, основное назначение которых – расширение индивидуальных (или групповых) возможностей субъекта труда в процессе достижения субъективных целей в ситуативно заданных обстоятельствах. В традиционной классификации различают вещественные и функциональные средства труда [6], к последним относятся и выразительные средства поведения: речь, мимика, пантомимика человека как субъекта труда. Обращает на себя внимание энергоемкий (энергозатратный) характер функциональных средств по сравнению с вещественными (доказательством чего являются сдвинутые во времени сроки пенсионного возраста для представителей тех профессий, в которых функциональные средства являются единственными и приоритетными – балерины, судьи). Следует отметить приоритет функциональных средств и в педагогическом труде, что обуславливает распространенность среди представителей педагогических профессий такого феномена как «эмоциональное выгорание». Возникновение и развитие указанного синдрома как одного из вида неблагоприятных функциональных состояний определяется действием ряда причин объективного и субъективного характера. Результаты диссертационных исследований, проведенных под нашим руководством и посвященных анализу педагогических условий проявления субъектности учащихся в разных возрастных группах (дошкольники, младшие подростки, студенты), позволяют утверждать, что субъектность педагога является не только основным условием субъектности ученика, но и психологическим средством профилактики «эмоционального сгорания» самого педагога. Более того, ситуации субъектной активности педагога, или личностной включенности в осуществляемую деятельность принципиально изменяют знак его функциональной активности: из энергоемкой («энергозатратной») она становится энергогенной («энергопорождающей»). Из субъективных самоотчетов педагогов, имеющих опыт профессиональных состояний деятельности «включенности», следует, что работа в этом случае становится источником дополнительной силы и радости [9].

Попробуем обозначить проблемные границы темы трудовой деятельности педагога. Если лишить труд его отличительных признаков – предметности, целесообразности и социальной значимости производимого продукта, – перед нами предстанет оголенный каркас «объектно-вещной» активности индивида (по Г. С. Батищеву), лишенной важнейшего качества проявления субъектности человека – его диалогической обращенности к Другому, отражающему нашу актуальную субъективность и потенциальную субъектность (по М. М. Бахтину). Именно в процессе трудовой деятельности человек

не только создает продукты (объекты-вещи), но и реализует уникальную способность общения – как с теми, кого он преемственно наследует (через предмет и орудия труда), так и с теми, кому адресована его деятельность [1]. Описанная система отношений имеет исключительно субъективно-виртуальный характер, вследствие чего возникает необходимость в индивидуальной ответственности за сущность происходящего. И поскольку реальный инициатор и участник общения внутри педагогически организованной ситуации – педагог (остальные участники предполагаемы и/или ожидаемы), то вопрос о субъекте ответственности решается однозначно.

В отличие от этого «ситуативно-вещная» активность личности, которая не исключает социальной адекватности и адаптивности, регулируется физическими и энергоинформационными свойствами объекта труда (для педагога – это ученик). Будучи онтологически низшим образованием по отношению к «деятелю», объект лишен самостоятельной ценности, с позиции действующего «по ситуации» педагога отличается простотой содержания, исключающей любые проявления невозможности, поскольку поведение объекта всегда каузально определено объективными законами материального мира. Такая аксиологическая пустота «объекта» педагогического воздействия распространяется и на содержание активности педагога: девальвация деятельностных отношений с миром и с учениками в виде редукции смыслового и ценностного богатства трудовой деятельности к рутине повседневных обязанностей делает проявления субъектности педагога избыточным и ненужным актом индивидуальной жизнедеятельности.

Проведенная теоретическая реконструкция основных категорий трудовой деятельности позволяет гипотетически выделить два основных сюжета ее разворачивания – в виде профессиональной деятельности субъекта как ее инициатора и активного деятеля или в виде ситуативно-вещной активности исполнителя заданных извне инструкций. Следует подчеркнуть, что в обоих случаях мы имеем дело с социально адекватными поведенческими проявлениями личности, которые феноменологически могут быть неразличимы. Достаточно точные критерии дифференциации двух моделей педагогической деятельности мы обнаружили на субъективном уровне (в виде самоотчетов педагогов, их переживаний, связанных с работой, и т. п.). Как показали результаты наших исследований, социально-адаптивное поведение не защищает педагога от развития синдрома «эмоционального выгорания» и автоматизации отдельных звеньев деятельности с ее редукцией в более примитивным формам. Становится очевидным, что профессиональное развитие невозможно в ситуации деятельностного расслоения – несовпадения деятеля и деятельности. Парадокс заключается в том, что интенсивность и напряженность педагогического труда как субъективное отражение его включенности в собственную деятельность, или субъектности, являются единственными и естественными способами предупреждения профессиональной стагнации и личностной девальвации.

Библиографический список

1. **Батищев, Г. С.** Введение в диалектику творчества [Текст] / Г. С. Батищев. – СПб.: РХГИ, 1997. – 464 с.
2. **Бахтин, М. М.** Автор и герой в эстетической деятельности [Текст] / М. М. Бахтин // Работы 20-х годов. – Киев: «Next», 1994. – С. 69–255.
3. **Бибихин, В. В.** Мир [Текст] / В. В. Бибихин. – СПб.: Наука, 2007. – 431 с.
4. **Выготский, Л. С.** Лекции по педологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Ижевск: УдГУ, 2001. – 296 с.
5. **Зинченко, В. П.** Живое знание [Текст] / В. П. Зинченко. – Самара: «Самарский Дом печати», 1998. – 296 с.
6. **Климов, Е. А.** Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
7. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. **Мамардашвили, М. К.** Анализ сознания в работах Маркса / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1968. – № 6. – С. 14–25.
9. **Осмина, Е. В.** Жизнь на пределе возможностей или невозможная определенность субъекта [Текст] / Е. В. Осмина. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2007. – 242 с.
10. **Турчинов, А. И.** Профессионализация и кадровая политика [Текст] / А. И. Турчинов. – М.: Флинта, 1998. – 272 с.
11. **Осадчук, О. Л.** Профессиональная надежность педагога как педагогический феномен [Текст] / О. Л. Осадчук // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 136–147.
12. **Куликова, Л. Н.** Аутодиагностика личностного саморазвития студента как фактор продуктивности высшего профессионального образования [Текст] / Л. Н. Куликова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 44–58.
13. **Сенько, Ю. В.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге [Текст] / Ю. В. Сенько, Т. Л. Комоза // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 69–84.
14. **Врублевская, Е. Г.** Учитель на пути к смыслам человекообразования [Текст] / Е. Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 174–188.
15. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.
16. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–146.
17. **Сластенин, В. А.** Готовность педагога к инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.
18. **Фишман, Б. Е.** Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: концептуальные основы региональной системы [Текст] / Б. Е. Фишман // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 49–60.

19. Субетто, А. И. Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.

УДК 378.01: 370

Матвеева Светлана Ефимовна

Начальник отдела Министерства образования и науки Республики Татарстан, кандидат педагогических наук, почтовый ящик svetlana010@yandex.ru, mailto:svetlana010@yandex.ru, Казань

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Matveyeva Svetlana Efimovna

Chief of Department, Ministry of Education and Science of Tatarstan Republic, Candidate of Pedagogy, svetlana010@yandex.ru, mailto:svetlana010@yandex.ru, Kazan

DESIGNING OF THE CONTENT OF INNOVATIVE EDUCATION IN SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF TATARSTAN REPUBLIC

Ключевыми словами образовательной политики России на современном этапе социально-экономического развития являются: доступность, качество, эффективность. Именно этими словами Президент Российской Федерации В. В. Путин определил в своем ежегодном Послании Федеральному собранию Российской Федерации 2007 г. приоритет современного подхода к профессиональному образованию: «Мы должны навести порядок с содержанием программ в профобразовании. Причем делать это надо совместно с представителями бизнеса и социальных отраслей, для которых, собственно, и готовятся специалисты. Следует создать систему объективного, независимого внешнего контроля за качеством получаемых знаний». Изменение государственной политики в этой важной сфере образования можно свести к следующим наиболее существенным показателям:

1. приоритет экономических целей как желаемых результатов (упор на обеспечение экономики работниками начального и среднего уровня квалификации, обеспечение занятости молодежи и безработных, повышение квалификации работающего населения);
2. передача государством функций непосредственного предоставления образовательных услуг автономным, юридически независимым производителям этих услуг;

3. постепенный переход от государственного бюджетного финансирования предоставления образовательных услуг к их закупке на договорной основе у автономных производителей.

Инновационный подход к достижению поставленной цели представляют собой приоритетные национальные проекты в сфере образования, объявленные Президентом Российской Федерации В. В. Путиным, Инновационность подхода заключается в том, что относительно краткосрочная реализация проектов может стать катализатором долгосрочных системных изменений по основным направлениям развития системы образования России.

Важнейшими индикаторами инновационного образования должны стать инновационность мышления педагога, инновационность мышления студента. Если инновационность мышления преподавателя – одна из главных задач нашего исследования – решается на учебных занятиях, то инновационность мышления студента – как индикатор качества инновационного образования – практически отсутствует в методическом обороте наших коллег.

Инновационное мышление у студента может возникнуть, если:

- студент является субъектом образования, активно мотивирован в обучении, реализует положения самоменеджмента, индивидуального самоуправления для достижения жизненных целей;
- обучение построить в пространстве знаний, упорядоченных по направлению развития качества предметной области.

Отсюда вытекает, что в инновационном образовании оба компонента знания должны быть структурированы по градиенту качества, отражать наилучшее направление развития предметной области. Необходимо заметить, что в этих рассуждениях мы опираемся на качество в предметной области (например, для физика – это область машин, механизмов, технологий и т. п., для биолога – область растений, животного мира, самого человека и т. д.) и не затрагиваем качества профессионального образования в целом.

Объективная необходимость изменений в системе образования Республики Татарстан обусловлена тремя базовыми составляющими Болонского процесса и Копенгагенского соглашений:

- переход к двухступенчатой (или двухуровневой) системе подготовки специалистов;
- введение для студентов кредитной системы (или системы зачетных единиц) оценки трудозатрат на освоение образовательной программы;
- создание системы менеджмента качества образовательных услуг.

В среднесрочной перспективе, связанной с модернизацией среднего профессионального образования в России, выделяются следующие приоритеты:

- качественное обновление содержания среднего профессионального образования (в особенности по техническим специальностям) в соответствии с запросами новой экономики;

- организация и проведение эксперимента по реализации среднего (полного) общего образования в средних специальных учебных заведениях в соответствии с принятой концепцией профильной средней школы;
- расширение участия средних специальных учебных заведений в едином государственном экзамене;
- развитие в средних специальных учебных заведениях дополнительного профессионального образования с целью повышения квалификации специалистов среднего звена, переподготовки по новым перспективным направлениям, обусловленным региональными кадровыми и образовательными потребностями, экономической спецификой территориально-производственных комплексов, а также переподготовки высвобождающегося и незанятого населения;
- расширение применения информационно-коммуникационных технологий, базирующееся на совершенствовании материально-технической базы средних специальных учебных заведений;
- регионализация среднего профессионального образования, обеспечивающая вхождение средних специальных учебных заведений в региональные социально-экономические комплексы;
- повышение эффективности организационно-экономического механизма в системе среднего профессионального образования;
- формирование новой генерации кадрового потенциала системы среднего профессионального образования;
- развитие научных исследований по актуальным проблемам среднего профессионального образования, расширение организации экспериментальных площадок на базе средних специальных учебных заведений, комплексный анализ их работы и внедрение результатов в деятельность системы среднего профессионального образования;
- обеспечение вхождения среднего профессионального образования в международное образовательное пространство и международный рынок образовательных услуг.

Под инновационным средним специальным образованием мы понимаем образование, основанное на новых знаниях и инновационной динамике. Новые знания – это: научные знания, полученные средствами изобретательства, интегрального синтеза, искусства и др. Инновационная динамика – это логическая последовательность технологий преобразования новых знаний в техническую или социальную реальность, продукт; отражение стадий и фаз превращения нового знания в товар или услугу.

Сложившаяся практика обучения в ссузе отражает принцип прохождения идеи от абстрактного к конкретному, повторяя как бы путь работы специалиста, который владеет секретами профессионального мастерства. Ставить студента в положение профессионала – значит провоцировать механическое заучивание абстрактных теоретических мыслей и идей, тех знаний и методов которыми он должен овладеть самостоятельно (образовываться).

Здесь-то и проявляется разница в статусе студента как объекта и субъекта образования.

Модель инновационного профессионального образования представляется следующим образом.

В начальный момент времени, когда у студента имеется лишь «профессиональное незнание», строится модель профессии, показываются связи с общекультурными знаниями, место профессии в общесоциальном мире. Выявляется взаимосвязь профессиональных технологий и предметных знаний. Предметные знания строятся на уровне научных и теоретических понятий в объеме полной средней школы. Тем самым генерируется исходный образ профессии и у студента формируется образ СЕБЯ в этой профессии. В обсуждаемой государственной концепции модернизации образования данный этап обозначен как профильное обучение в 11–12 классах средней школы.

На втором этапе обучения учебный материал по каждому предмету выстраивается в упорядоченную структуру по признаку повышения качества основанного на последних достижениях науки; изучаются наукоемкие технологии, современные профессиональные знания. После освоения предметных знаний выстраивается образ профессии на данный момент времени; у студента формируются два образа профессии на разных этапах обучения, которые дают наглядные и содержательные представления о развитии профессии, движении профессиональных знаний.

Возможен третий, методологический, этап: сначала изучается научная и инновационная методология, а затем полученные знания применяются для решения практических задач. Учебный процесс отображает полный жизненный цикл научной идеи или другого новшества. Совершается замкнутый научно-инновационный тренинг, благодаря которому студент приобретает реальные умения и навыки в профессиональной деятельности, приходит к освоению профессиональной методологии. На этом этапе образ профессии в третий раз насыщается новыми понятиями и представлениями.

Таким образом, в инновационном образовании учебный процесс начинается и заканчивается с выстраивания моделей профессии (три модели), между которыми изучаются общекультурные, технологические и научно-инновационные (методологические) знания. Поэтому в структуре инновационного образования можно выделить свои блоки. Каждый блок включает этап изучения новых знаний и построения более полной модели профессии. Модели профессии являются рубежными знаниями. На основе рубежных знаний формируется база профессиональных знаний и умений специалиста; они показывают, что специалист умеет делать.

Большое значение для проектирования инновационных программ имеет реализация в них оптимальных моделей развития творческой активности обучаемых. Модель может тоже включать свои блоки:

I. Творческая активность и основные факторы ее развития.

II. Дидактическая модель процесса развития творческой активности учащихся и ее структура.

III. Логико-методологический блок.

IV. Психолого-дидактический блок.

V. Технологический блок.

Большую роль в развитии инновационной деятельности играет модель взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования. Под «моделью взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования» обычно понимают сформированный и нормативно закреплённый механизм взаимодействия рынка профессиональных образовательных услуг и рынка рабочих мест региона, включающий в себя:

- способы согласования спроса на специалистов того или иного уровня квалификации и предложения соответствующих рабочих мест;
- способы учета изменяющихся требований работодателей (как главных заказчиков профессионально образования) к качеству профподготовки в региональной сети учреждений профессионального образования;
- форматы участия работодателей в деятельности системы профессионального образования в целях достижения соответствия спроса и предложения на рабочую силу (как по количественным, так и по качественным параметрам) и т. д.

Механизмы взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг появились (начали формироваться) с выделением сферы профессионального образования из сферы производства, с разделением производства продукции и производства (подготовки) кадров.

Складывание моделей взаимодействия рынков труда и образовательных услуг имеет свою историю и принимало самые разные формы регулирования как со стороны запросов производства, так и со стороны предложения образовательных услуг системой профессионального образования. Более того, процесс согласования спроса и предложения профессиональных компетенций зачастую регулировался извне, в первую очередь, государством. Этот процесс не носил чисто рыночный характер, поскольку спрос на профессиональные компетенции был обусловлен потребностями производства, а предложение профессиональных кадров в большей степени обеспечивалось запросами, амбициями получателей услуг профессионального образования. Рынок труда не был (и до сих пор в полной мере не стал) прямым «заказчиком» профессиональных образовательных услуг.

Показательно в этом отношении сопоставление методов регулирования ситуации на рынке труда в Швеции и США. При том, что в Швеции в 3 раза выше относительные затраты на программы политики занятости (2,7% против 0,8% ВВП в США), доля средств, идущих на меры активной защиты населения от безработицы, в два раза выше – 70% против 35%.

Высокий уровень эффективности взаимодействия рынка труда и профессионального образования в Швеции во многом определяется тем, что в

стране хорошо поставлена профориентация, которая предшествует профессиональному обучению.

Одно из главных направлений государственного регулирования в этой стране – разработка и осуществление различных программ на рынке труда. В частности, для стимулирования занятости и спроса на рабочую силу в настоящее время их более десяти. Задача государственных программ состоит в поощрении спроса на труд в периоды его спада. Кроме того, они дают безработным возможность приобрести производственный стаж, что серьезно облегчает устройство на открытом рынке труда, а также закладывает основу для выбора профессии или курсов переквалификации. Благодаря такому подходу в настоящее время в Швеции удалось сократить резервную армию труда до 5–6% по сравнению с 12–14% в 1990–1991 гг.

За сравнительно небольшой исторический период в России можно наблюдать смену нескольких моделей взаимодействия рынка труда и системы подготовки кадров.

Советская модель. Государственное планирование объемов и качества профессиональной подготовки кадров для народного хозяйства на государственном уровне по отраслевому принципу. Институт базовых предприятий для учреждений начального профессионального образования.

Современная модель переходного периода (кризисная модель). Регулирование ситуации на рынке труда в основном через органы ФГСЗН. Ориентация системы подготовки кадров на платежеспособный спрос населения в условиях недостаточного финансирования, развитие платных форм обучения.

Модель взаимодействия рынка труда и региональной системы профессионального образования, основанная на программно-целевых методах управления.

Модель взаимодействия на основе целевой контрактной подготовки (в том числе – в режиме образовательных кредитов и образовательных «ваучеров»).

Модель регулирования через прогнозирование кадровых потребностей на уровне субъектов РФ. Прогнозирование кадровых потребностей в разрезе профессий и специальностей. Бюджетное обеспечение подготовки по востребованным специальностям. Стимулирование связей образовательных учреждений с (потенциальными) работодателями за счет анализа сегмента рынка конкретного учебного заведения.

В ближайшее время может сформироваться новая модель в связи с большим притоком в регионы РФ мигрантов. Например, в Татарстане миграционный прирост на 1000 человек населения в Татарстане превышает общероссийский показатель и составляет 44%. В сравнении с соседними республиками и областями Поволжского, Волго-Вятского и Уральского районов, Татарстан занимает третье место по величине этого показателя после Самарской и Нижегородской областей. В 1990–1996 гг. численность населения республики за счет общей миграции выросла на 110 тысяч чело-

век. Это внесло существенные коррективы в соотношении удельного веса двух основных национальностей республики – татар и русских. В миграционном процессе этого периода прирост татар составил 87%, от общего числа переселенцев, русских – 11,4%.

В то же время Татарстан для мигрантов привлекателен с точки зрения сложившегося государственного двуязычия, диалога культур, религий и толерантности. Татарстан – это часть тюркского и часть мусульманского мира; Татарстан – это и часть славянского и часть православного мира. Причем в Татарстане ислам не вмешивается в государственные дела, строго придерживается конституции, поощряет индивидуализм, развитие творческого начала в человеке, приветствует всякую общественную деятельность как богоугодную и является стимулом для перехода к рыночной экономике. Он органично объединил мусульманские ценности с идеями либерализма и демократии, а потому его называют “евроисламом”. Близость культурных связей тюркских республик закреплена соответствующими межправительственными соглашениями, созданием на территории республики постоянных представительств других государств.

Татарстан может выступить инициатором профессиональной подготовки и переподготовки мигрантов России и СНГ (по заявкам региональных миграционных служб и служб занятости): он может обеспечить межкультурный диалог и достойное межкультурное и профессиональное образование как для взрослых, так и для их детей.

Библиографический список

1. **Вашенко, В.** Инновационность и инновационное образование. [Текст] / В. Вашенко // *Alma mater* (Вестник высшей школы), – 2000, – № 6. – С. 23–25.
2. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений. Т. 2. [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика. – 1982. – 128 с.
3. **Зайцева, Л. В.** Управление инновационным учреждением в режиме функционирования и развития (программа РОСТ). [Текст] / Л. В. Зайцева, С. В. Земляченко. – М.: Новая школа, 1997. – 80 с.
4. **Олейникова, О. Н.** Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Копенгагенский процесс. [Текст] / О. Н. Олейникова. – М: Центр изучения проблем профессионального образования, 2004.
5. **Орлов, А. А.** Мониторинг инновационных процессов в образовании. [Текст] / А. А. Орлов // *Педагогика*, – 1996, – № 3. – 10 с.
6. **Пугачева, Н. Б.** Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа [Текст]: автореф. ... д-ра. пед. наук. / Н. Б. Пугачева. – Казань, 2003. – 40 с.
7. **Семушина, Л. Г.** Содержание и методы обучения в средних спец. учеб. завед. [Текст]: (учебно-методическое пособие для преподават. средних спец. учеб. завед.). / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М.: Высш.шк., 1990. – С. 79–87.
8. **Kurdyumv, S. M.** Evolution and Self-Organization Laws in Complex Systems// *International Journal of Modern Physics*. – 1990. Vol. C. 1. – P. 299–327.
9. **Mainzer, K.** Thinking in Complexity: The Complex Dynamics of Matter, Mind, and Mankind: 2nd and extended Edn. New York: Springer, 1996.

10. **Мальчик, А. Г.** Интеграция начального и среднего профессионального образования [Текст] / А. Г. Мальчик, Г. А. Павлючков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 375–382.

11. **Сластенин, В. А.** Готовность педагога к инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

12. **Худин, А. Н.** Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе [Текст] / А. Н. Худин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 161–170.

13. **Субетто, А. И.** Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.

14. **Брыксин, А. А.** Необходимость интеграции общего и профессионального образования в сельской местности [Текст] / А. А. Брыксин, С. Б. Нарзулаев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 149–155.

15. **Храпченкова, И. В.** О социально-экономических предпосылках инноваций в системе образования [Текст] / И. В. Храпченкова, В. Г. Храпченков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 155–162.

16. **Елагина, Л. В.** Устойчивое развитие профессионально-педагогического колледжа как фактор опережающего развития среднего профессионального образования [Текст] / Л. В. Елагина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 375–386.

17. **Маричев, И. В.** Структура управления образовательным пространством морского академического комплекса [Текст] / И. В. Маричев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 367–375.

18. **Богачева, Н. С.** К вопросу об информационной адаптации студентов в условиях глобальной информатизации [Текст] / Н. С. Богачева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 204–214.

19. **Бурцева, Г. В.** Проектирование программно-целевой системы обучения специалистов культуры: иерархия целей [Текст] / Г. В. Бурцева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 359–367.

УДК 372.215

Аржанова Татьяна Николаевна

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ГОУ ОГУ «Оренбургский государственный университет»), факультет дошкольной педагогики и психологии, кафедра педагогики и методики дошкольного образования, старший преподаватель, Орск

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ САМОУПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Arzhanova Tatyana Nicolaevna

Orsk Humanitarian Technological Institute (OSU brunch) the faculty of Pre-school Pedagogics and Psychology, the chair of Pedagogics and Methods of Pre-school teaching, Lecturer, Orsk

**STRATEGIC DECISIONS AS THE FACTOR OF DEVELOPMENT
OF A SELF-GOVERNMENT OF THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL
ESTABLISHMENT**

Реформирование системы образования в России связано с необходимостью создания системы управления дошкольным образовательным учреждением (в дальнейшем используем сокращение – ДООУ), обеспечивающей его эффективное развитие и сохранение конкурентоспособности на долгосрочную перспективу. В этой связи режим развития привлекает все большее внимание, по утверждению К. Ю. Белой, А. М. Моисеева, П. И. Третьякова и др.

Процесс развития ориентирован на достижение качественно новых, более высоких результатов деятельности ДООУ на основе использования его потенциала. Под потенциалом подразумевается совокупность находящихся в распоряжении ДООУ «стратегических» ресурсов, имеющих определяющее значение для возможностей и границ его функционирования в тех или иных условиях. К числу «стратегических», считает О. С. Анисимов, следует отнести те виды ресурсов, объемы и структура которых могут быть существенно изменены лишь путем принятия и реализации соответствующих стратегических решений [1, с. 75].

Стратегические решения отличаются рядом особенностей: инновационный характер; направленность на перспективные цели и возможности учреждения; комплексность (стратегия обычно представляет совокупность взаимосвязанных решений, объединенных общей целью); множество и неопределенность стратегических альтернатив; контурность (стратегические решения предоставляют широкую свободу исполнителям в тактическом отношении); необратимость и долгосрочность последствий; высокая степень риска. Они, как правило, кардинальны, поскольку затрагивают приоритетные проблемы и направления деятельности ДООУ, определяют основные пути развития его потенциала, способы реагирования на непредвиденные обстоятельства.

Эффективность стратегических решений повышается, если в их разработке и реализации принимает участие педагогический коллектив. Такое участие содействует расширению субъектных функций педагога, инициирует его организаторскую миссию не только в собственной деятельности, но и в деятельности других субъектов воспитательно-образовательного процесса. Коллекциальность способствует усилению самостоятельности, ответственности за принимаемые решения и их возможные последствия; и соответственно, повышается качество воспитательно-образовательного процесса и уровень развития ДООУ.

Вместе с тем, анализ состояния анализируемой проблемы свидетельствует о том, что большинство педагогов ДОО не привлекаются к разработке инновационных решений. В этой связи в педагогических коллективах нет необходимого для эффективной учреждения понимания общих целей и направлений его развития, которые педагоги не рассматривают как лично-профессиональные и актуальные в совершенствовании качества воспитательно-образовательного процесса. Подобное состояние практики, сложившейся в управлении дошкольными образовательными учреждениями характеризуется тем, что реализация программы развития не подтверждает качественные изменения в результатах деятельности ДОО.

Поскольку эффективность деятельности ДОО в значительной мере зависит от активности педколлектива в разработке, внедрении и реализации новшеств, на наш взгляд, целесообразно развитие ДОО связывать в первую очередь с развитием педагогического самоуправления.

Под самоуправлением педагогического коллектива понимается управление педагогических работников жизнедеятельностью своего коллектива [2, с. 70]. Целью педагогического самоуправления является реализация потребностей и профессиональных интересов педагогических работников в образовательном учреждении. Задачами педагогического самоуправления являются определение потребностей педагогов, планирование деятельности органов педагогического самоуправления по реализации этих потребностей; корректировка и оценка результатов спланированной деятельности. Содержание педагогического самоуправления включает обеспечение благоприятного экономического, социального, правового, психологического положения педагогических работников; создание условий для повышения их квалификации, т. е. стимулирование самообразования и педагогической взаимопомощи; участие в разработке (принятии) и реализации как оперативных, так и стратегических управленческих решений; разграничение сфер деятельности и ответственности руководителей и педагогического совета. Решение таких проблем обеспечивает достижение педагогических целей [2, с. 42–43].

Исходя из общих законов развития, основных положений теории организации, теории социального управления, нами выделены этапы развития ДОО и дана их характеристика.

Первый этап развития ДОО – этап консультационного руководства, характеризующийся развитым управлением. Оно понимается как продуктивное, рефлексивное управление педагогическими системами, связанное с такими факторами влияния на развитие личности, при которых человек осознает смысл своих действий. На этом этапе сотрудники остаются пассивными. Управление отдельными структурными подразделениями, как и всем учреждением, осуществляется преимущественно администрацией. Основная форма ее взаимодействия с педагогами – обмен информацией, консультации с целью получения совета по принимаемому решению, либо предложений по улучшению работы отдельных педагогов, структурных подразделений и ДОО в целом.

Второй этап развития ДОУ – соуправление, которое в педагогическом менеджменте понимается, как совместное активное участие педагогов в решении общешкольных проблем, сотрудничество (Ю. А. Конаржевский, П. И. Третьяков, Р. Х. Шакуров и др.) [3, с. 89].

Так, Р. Х. Шакуров, считает, что сотрудничество – это такое взаимодействие, при котором люди содействуют удовлетворению интересов друг друга, соблюдая примерный паритет [6, с. 92]. Сотрудничество, соответственно, предполагает организацию субъект-субъектных отношений в совместной деятельности и согласованность позиций педагогов в деятельности. Второй этап развития ДОУ характеризуется большей включенностью педагогов в процессы управления. Основными методами взаимодействия администрации с подчиненными становятся коллегиальные способы выявления и решения проблем: совместные дискуссии, мозговые штурмы, использование метода номинальных групп и т. д. Однако при принятии решений руководители сохраняют свои функциональные преимущества, коллектив, добровольно уступая право голоса при принятии окончательных решений, прислушивается к мнению руководителей.

Третьим этапом развития ДОУ является собственно самоуправление, которое характеризуется партнерскими отношениями администрации и педагогов. Сотрудники принимают участие не только в решении проблем, касающихся отдельных педагогов или структурных подразделений, но и учреждения в целом.

Наше исследование ориентировалось на создание в экспериментальных ДОУ условий, необходимых и достаточных для эффективного педагогического самоуправления: социально-психологических, правовых и организационно-педагогических. К примеру, социально-психологические условия позволяли заведующему ДОУ и его заместителям поощрять активность, инициативность и самостоятельность педагогов. Особое внимание уделялось информированию всех членов педагогического коллектива о деятельности органов самоуправления, формированию производственной дисциплины и ответственности педагогов за результаты собственной профессиональной деятельности по реализации принятых решений.

Психологические условия обеспечивали благоприятный психологический климат в учреждении, формирование корпоративного духа и коллектива единомышленников, развитие сплоченной команды, стимулирование активности и самостоятельности педагогов средствами материального и морального поощрения.

Создание правовых условий педагогического самоуправления проявлялось в соответствии деятельности органов педагогического самоуправления ДОУ Конституции и Закону РФ «Об образовании», Типовому положению о ДОУ, его Уставу, но разработанным локальным актам; к примеру, «Положению о самоуправлении педагогического коллектива»; персонифицированным должностным инструкциям и пр.

Процесс формирования организационно-педагогических условий, обеспечивающих поэтапное развитие педколлектива средствами стратегических решений, осуществлялся поэтапно, соответственно включая формирующий эксперимент: мотивационно-аналитический, организационно-деятельностный и рефлексивный этапы.

Назначение мотивационно-аналитического этапа составила диагностика уровня, развития (зрелости) педагогического коллектива, а его содержание – определение готовности педагогов к участию в управлении и к работе в команде, а также формирование мотивации и стимулирование педагогов к участию в управлении через коллективные органы внутрисадового самоуправления; диагностика гибкости и эффективности стиля руководства, в процессе принятия стратегических решений; выявление управленческих умений, необходимых для принятия стратегических решений в развитии ДОУ.

Целевой приоритет организационно-деятельностного этапа осуществлялся конструированием мотивационно-рефлексивной среды, созданием организационно-педагогических условий, обеспечивающих поэтапное развитие ДОУ средствами стратегических решений, в следующей логике: от развитого, продуктивного руководства к соуправлению и сотрудничеству, а далее – к партнерству и самоуправлению; изменением организационной структуры управления, включением органов общественного и педагогического самоуправления.

Назначение рефлексивного этапа заключалось в формировании у руководителей и потенциальных субъектов управления навыков свободного и осознанного выбора в процессе принятия решения, проявлении ответственности за него, интерактивных навыков принятия стратегических решений.

Результатом формирующего этапа опытно-поисковой работы стала реорганизация организационной структуры управления экспериментальными ДОУ. В организационную структуру были включены как административные, так и органы коллегиального управления. Создание управленческих команд разных уровней обеспечило возможность реального участия педагогов в управлении ДОУ, делегирование полномочий по принятию управленческих решений усилило горизонтальные связи. По окончании эксперимента в каждом из экспериментальных ДОУ работало 9 ВТК, целевых, экспертных групп, педагогический совет, аттестационная, правовая и другие комиссии. Таким образом, выяснилось, что 83% от общей численности педагогов, работающих в экспериментальных ДОУ, стали субъектами принятия и реализации стратегических решений органами педагогического самоуправления.

Отсроченная диагностика уровня развития педагогического коллектива (по В. С. Лазареву) показала, что интегральная оценка соответствует высокому уровню: 9 баллов [3].

Сравнительная диаграмма уровня развития педагогического коллектива, представленная на рисунке, показывает произошедшие изменения (см. рис. 1. и рис. 2.).

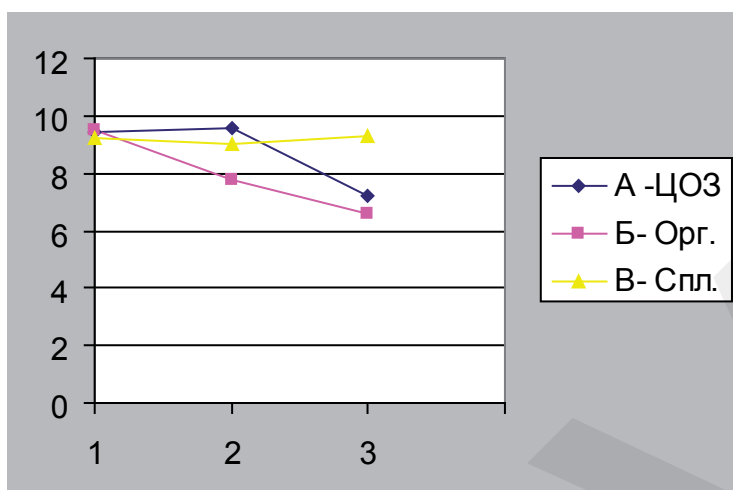


Рис. 1. Уровень развития педагогического коллектива на I этапе эксперимента

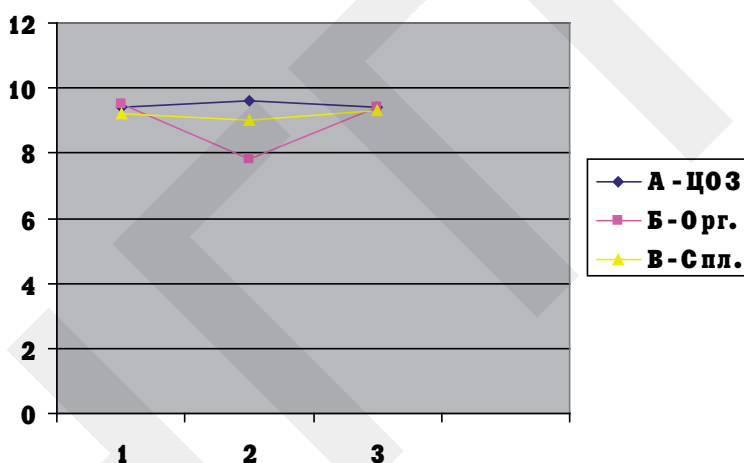


Рис. 2. Уровень развития педагогического коллектива на II этапе эксперимента

В процессе эксперимента улучшился качественный состав педколлектива: число педагогов, имеющих первую квалификационную категорию, составило 33,8% против первоначально установленных 5,7%; с высшей квалификационной категорией, соответственно 12,4% против 3,4%. Данные подтверждают, что участие в процессе принятия стратегических решений, включающее педагогов в соуправление разного уровня, стало мотивационным фактором в повышении квалификации и роли педагогов в жизнедеятельности и развитии ДОУ (см. рис. 3).

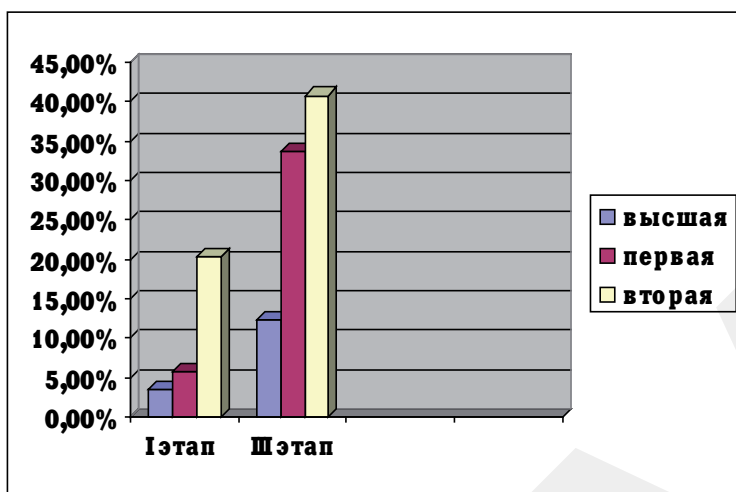


Рис. 3. Повышение профессионального уровня педагогов ДОУ по разрядам ЕТС

Приведенные выше данные свидетельствуют о том, что стратегические решения являются фактором развития педагогического самоуправления. «Педагогическое самоуправление» в системе внутрисадового определяется нами как управление педагогами ДОУ воспитательно-образовательным процессом с целью повышения его качества. Участие педагогов в управлении рассматривается как вклад каждого члена педагогического коллектива в процесс принятия стратегических решений. Субъектами участия в управлении ДОУ выступают как отдельные педагоги, так и коллективные органы педагогического самоуправления. Оценка степени и характера участия в управлении предусматривает вклад субъекта управления (индивидуального или коллективного) в разработку (принятие) и реализацию стратегических решений, направленных на достижение согласованных лично и профессионально значимых педагогических целей.

Таким образом, повышение профессионального уровня педагогов экспериментальных ДОУ, формирование мотивации участия в управлении стимулировали развитие готовности педагогов к управленческой деятельности и педагогическому самоуправлению.

Библиографический список

1. **Анисимов, О. С.** Стратегия и стратегическое мышление (акмеологическая версия) [Текст] / О. С. Анисимов. – М.: Агро-Вестник, 1999. – 605 с.
2. **Бочкарев, В. И.** Директору школы о самоуправлении [Текст] / В. И. Бочкарев. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
3. **Конаржевский, Ю. А.** Менеджмент и внутришкольное управление [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск». – 2000. – 224 с.
4. **Лазарев, В. С.** Управление современной школой: теоретические основы и методы [Текст] / В. С. Лазарев. – М.: ЦСЗИ, 1997. – 365 с.

5. **Третьяков, П. И.** Дошкольное учреждение: управление по результатам [Текст] / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М.: Новая школа, 2003. – 296 с.
6. **Шакуров, Р. Х.** Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив [Текст] / Р. Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
7. **Елагина, Л. В.** Устойчивое развитие профессионально-педагогического колледжа как фактор опережающего развития среднего профессионального образования [Текст] / Л. В. Елагина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 365–375.
8. **Лопанова, Е. В.** Развитие профессионального мышления педагога в процессе повышения квалификации [Текст] / Е. В. Лопанова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 382–392.
9. **Поданева, Т. В.** Развитие профессионально-личностного взаимодействия специалистов ДОУ в процессе повышения квалификации [Текст] / Т. В. Поданева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 392–399.
10. **Худин, А. Н.** Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе [Текст] / А. Н. Худин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 161–170.
11. **Бурцева, Г. В.** Проектирование программно-целевой системы обучения специалистов культуры: иерархия целей [Текст] / Г. В. Бурцева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 359–367.
12. **Маричев, И. В.** Структура управления образовательным пространством морского академического комплекса [Текст] / И. В. Маричев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 367–375.
13. **Мальчик, А. Г.** Интеграция начального и среднего профессионального образования [Текст] / А. Г. Мальчик, Г. А. Павлючков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 375–382.

УДК 659.44 + 378.046

Семенова Лидия Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры массовой коммуникации Южно-Уральского государственного университета, lidia_sem@mail.ru, Челябинск

ГОТОВНОСТЬ К САМОИМИДЖИРОВАНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Semenova Lidia Mihailovna

Candidate of pedagogical science, South Ural State University, lidia_sem@mail.ru, Chelyabinsk

THE READINESS TO SELF-IMAGE OF FUTURE SPECIALISTS ON PUBLIC RELATIONS AS THE COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING

В условиях конкуренции на рынке труда от выпускников в области связей с общественностью требуется наличие таких качеств, которые бы помогли им утвердиться в качестве успешных профессионалов. Предметом труда специалиста по связям с общественностью является публицитный капитал или капитал публичности, который включает репутацию, позитивное общественное мнение, престиж и привлекательный имидж его организации в глазах общественности. Не менее важным является и позитивный имидж самого специалиста, т. к. это специалист-коммуникатор, работающий пресс-секретарем, помощником или советником руководителя, менеджером по рекламе и PR.

Анализ современной практики показал, что сложилось противоречие между уровнем требований общества к компетентности современного специалиста по связям с общественностью, как специалиста широкого профиля и действительным уровнем сформированности у него профессиональных знаний, в том числе и по формированию имиджа как одного из важных профессиональных качеств.

На кафедре массовой коммуникации Южно-Уральского государственного университета в течение девяти лет проводится работа по формированию профессионального имиджа будущего специалиста по связям с общественностью, в том числе формирование готовности к самоимиджированию. Обратимся к ключевым понятиям в нашей работе.

Понятие «имидж» имеет много различных определений. Некоторые варианты его употребления иногда противоречат друг другу. Нами были проанализированы наиболее авторитетные справочные и энциклопедические издания.

Слово «имидж» происходит от англ. «image», которое, в свою очередь, происходит от лат. «imago». В английском языке слово «image» имеет много значений («образ», «статуя (идол)», «подобие», «метафора», «икона»), но чаще всего употребляется в значении «образ».

Словарь иностранных слов (1998) и Новый энциклопедический словарь трактует имидж как «...целенаправленно формируемый образ какого-либо лица, явления, предмета, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо, с целью популяризации, рекламы, обретения устойчивого признания, авторитета, как искусственную имитацию или преподнесение внешней формы какого-либо объекта и, особенно, лица» [6, с. 240; 4, с. 426].

Профессиональный имидж рассматривается как мнение о человеке как о субъекте профессиональной деятельности. Изучив особенности профессиональной деятельности специалиста по связям с общественностью, требо-

вания общества к этой профессии, необходимые профессиональные и личностные качества, мы дали понятие его профессионального имиджа.

Под профессиональным имиджем специалиста по связям с общественностью понимается образ личности, обусловленный требованиями профессии и состоящий из относительно постоянного ядра, включающего «Я-концепцию», социальную роль, ценности профессиональной деятельности, компетентности, профессионально значимые личностные качества; и внешней составляющей, включающей культуру вербального и невербального общения, индивидуальный стиль, выбор определенной модели поведения.

Самоимиджирование – процесс по созданию собственного имиджа, обладающего заданными свойствами, а также преобразованию уже существующего имиджа с целью достижения поставленных целей.

В психолого-педагогической литературе достаточно широко исследуется проблема готовности личности к деятельности. В отечественной педагогике наиболее распространенной считается концепция готовности к деятельности М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович. Они определяют готовность как профессионально важное качество личности [2].

Готовность к самоимиджированию мы определяем как интегративное качество личности, необходимое для осуществления процесса формирования профессионального имиджа, компонентами которой являются компетентностный, мотивационный, коммуникативный и деятельностный.

Проведенное нами исследование позволяет выявить состояние сформированности профессионального имиджа студентов старших курсов, получить сведения об особенностях образовательной системы и результатах, достигаемых при ее использовании, а так же определить направления и способы ее целенаправленного изменения.

Экспериментальная работа проводилась на базе Южно-Уральского государственного университета в период 2005–2009 гг. В эксперименте было задействовано 110 студентов 4 и 5 курсов специальности «Связи с общественностью» и 15 преподавателей. Данный выбор основан на том, что на старших курсах изучаются дисциплины «Введение в имиджологию», «Персональный имидж», «Профессиональный имидж», «Этикет и протокол» и в процессе обучения происходит формирование имиджа профессионала, студенты обучаются конструировать собственный имидж в зависимости от цели и ожиданий общественности.

В нашем исследовании мы исходили из понимания готовности студентов к формированию профессионального имиджа как целостного внутреннего свойства личности, согласно определению Г. Н. Серикова [5]. Готовность к самоимиджированию понимается нами как признак профессиональной квалификации и признак образованности.

Под квалификацией понимается уровень развития способности работника, позволяющий ему выполнять профессиональные функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. Конкретизация этого понятия позволит выделить основные свойства специалиста,

способного осуществлять данную деятельность. Чтобы профессиональный имидж будущего специалиста совершенствовался, носил последовательный, целенаправленный характер, надо формировать и развивать в специалисте некоторую совокупность свойств. Совокупность этих свойств можно назвать готовностью студента к самоимиджированию.

Мы рассматриваем готовность к самоимиджированию как признак образованности по следующим причинам: «образованность» и «готовность к самоимиджированию» характеризуются как некоторое свойство, приобретенное в процессе образования. По нашему мнению, схема построения данных моделей одинакова; характеристики «образованности» наиболее полно и глубоко раскрывают содержание «готовности к самоимиджированию».

Выделяя в понятии образованности готовность будущих специалистов к самоимиджированию, определим ее следующим образом. *Готовность будущего специалиста по связям с общественностью к самоимиджированию является аспектом его профессиональной образованности и представляет собой комплекс свойств личности, включающий мотивационную направленность на построение профессионального имиджа, владение теорией и практикой осуществления самоимиджирования и профессионально значимые качества.* Поэтому мы определяем ее как интегративное качество личности, необходимое для осуществления процесса формирования профессионального имиджа. Мы представляем это качество как систему, компонентами которой являются компетентностный, мотивационный, коммуникативный и деятельностный и одновременно как подсистему образованности.

Для определения состояния готовности студентов к формированию профессионального имиджа определены критерии, характеризующие параметры исследования. Критерий выражает наиболее общий сущностный признак, по которому происходит оценка явления, и включает совокупность основных показателей, раскрывающих определенный уровень какого-либо явления. Показатели выражают степень проявления и качественную сформированность критерия. При выборе критериев мы опирались на принцип адекватности, суть которого в том, что доверять полученной информации можно только в том случае, если она адекватна объекту измерения (и др.). Опираясь на данный принцип, мы для каждого компонента готовности к самоимиджированию определили критерий, наиболее четко его характеризующий: компетентностный – информированность, мотивационный – сознательность, коммуникативный – активность, деятельностный – мастерство.

Показатель – это количественная или качественная характеристика выбранного критерия изучаемого объекта. Количественными называют показатели, значения которых выражаются числами. Качественные – это описательные показатели, значения которых выражаются не числовой, а словесной характеристикой.

Показателями информированности будущего специалиста являются:

- точность результатов воспроизведения субъектом овладеваемых им элементов профессионального имиджа;
- полнота воспроизводимости субъектом усваиваемого социального опыта, знание концепции самоимиджирования;
- объем информированности, означающий круг вопросов, тем, действий и т. п. в конкретной сфере социального опыта;
- размерность тех аспектов социального знания, которые могли бы войти в содержание образования.

Показателями сознательности являются:

- логичность рассуждений, базирующаяся на усвоенных знаниях, обуславливают особенности миропонимания и мировоззрения соответствующих людей, осознание необходимости осуществления самоимиджирования на всех этапах профессиональной деятельности;
- целенаправленность или осмысленная намеренность, показывает убежденность человека в истинности усвоенных им знаний, становление способности управлять своими действиями;
- соотнесенность усвоенных знаний с действительным отношением человека к себе или к миру показывает меру нравственности в его сознательности, развитие способности к профессиональному совершенствованию, включающее самоанализ и самооценку своей профессиональной подготовленности и соответствия своих действий поставленным целям и задачам.

Основным показателем активности является:

- инициативность индивида в различных аспектах жизнедеятельности как внутреннего, так и внешнего планов, обуславливаемая его личными планами, в инициативности и настойчивости, в активности применения усвоенных знаний при осуществлении самоимиджирования.

Показателем мастерства является:

- результативность, которая позволяет производить некую количественную и качественную оценку осуществленных студентом действий, направленных на применение в какой-то сфере жизнедеятельности усвоенных им знаний; проявление знаний, касающихся самоимиджирования в профессиональной деятельности; умения осуществлять самоконтроль процесса и корректировать процесс в соответствии с результатами диагностики и контроля.

Сущность процесса формирования готовности к данной деятельности мы будем рассматривать как смену состояний в развитии от низшего до максимально возможного уровня в конкретных условиях образовательного процесса вуза. Поскольку готовность к самоимиджированию, как и всякая система, имеет свои стадии развития: она зарождается, зреет, вступает в противоречие с тактикой, в результате противоречия актуализируется потребность перевода на качественно новый уровень. В своем исследовании мы определили три уровня сформированности готовности к самоимиджированию: низкий, средний и высокий.

При анализе образовательных программ и учебных планов выявлено, что студенты изучают 9 общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, 2 общих математических и естественно-научных, 15 общепрофессиональных и профессиональных, 18 дополнительных, по 8 дисциплин в рамках трех специализаций и 2 факультативные в год по желанию. Опрос преподавателей и студентов показал, что в 15 дисциплинах преподаватели обращают внимание студентов на элементы самоимиджирования и самопрезентации, в трех дисциплинах преподаватели ставят задачи и планируют темы по изучению имиджа (Риторика, Социальная психология, Имиджелогия).

Таким образом, для формирования теоретической и практической готовности к самоимиджированию в учебном материале дисциплин не достаточно обращается внимания на элементы и средства создания имиджа.

Диагностика состояния сформированности профессионального имиджа проводилась следующим образом.

Информированность определялась с помощью тестирования и собеседования, где осуществлялся контроль и определялся уровень знаний студентов о содержании, условиях, методах и способах построения имиджа.

Сознательность определялась с помощью анкетирования и бесед, которые отражали собственное отношение студентов к созданию имиджа, осознание необходимости и значимости самоимиджирования, понимание сущности его.

Активность выявлялась с помощью анкеты, вопросы которой позволяли определить уровень интереса к изучаемому явлению.

Уровень мастерства (практической готовности) определялся с помощью наблюдений и заданий на планирование процесса создания имиджа, создания нужного внешнего облика, подготовку вербального и паравербального компонента имиджа, осуществление самоконтроля, а также во время прохождения производственной практики.

Информированность, сознательность и мастерство выявлялись так же методом изучения продуктов образовательной деятельности студентов (рефератов и курсовых работ как вида овеществленного имиджа).

Основываясь на выделенных компонентах готовности к самоимиджированию, а также на теоретическом выводе о том, что готовность к самоимиджированию представляет собой аспект профессиональной квалификации и образованности, мы предположили, что диагностирование и определение уровня формирования готовности должно происходить на основе выявления уровня развития каждого из его компонентов.

Таким образом, мы:

- анализировали и определяли уровень развития каждого из выявленных компонентов готовности к самоимиджированию по соответствующим методам;
- определяли по среднему баллу уровень формирования готовности к самоимиджированию студентов в целом.

Нами было принято решение использовать метод экспертных оценок для определения критерия оценок готовности к самоимиджированию. Создана группа экспертов в количестве пяти человек (преподаватели со стажем не менее пяти лет). Для этой группы преподавателей была проведена беседа о готовности к самоимиджированию как аспекте образованности, описаны характеристики образованности. После окончания лекции экспертам было предложено придать вес каждой из обобщенных характеристик готовности к самоимиджированию. По результатам экспертизы, мы пришли к выводу, что каждая из обобщенных характеристик готовности имеет примерно одинаковый вес в «готовности к самоимиджированию». Мы определили максимальный балл по каждой из составляющих – 3, исходя из положения о равенстве вклада каждой из составляющих в характеристику образованности.

Приведенные критерии оценки состояния готовности к самоимиджированию использовались в ходе всей экспериментальной работы для определения начального (выявленного) состояния готовности и всех последующих. Принадлежность студентов к соответствующему состоянию готовности определялась в ходе всего эксперимента путем сложения полученных каждым студентом баллов по каждой из характеристик. Для каждого состояния готовности мы определяли верхнюю и нижнюю границы. Если сумма баллов находится в интервале (4–16) баллов, состояние готовности – низкое; (8–32) – среднее; (12–48) – высокое.

Оценка уровня развития компонентов готовности к самоимиджированию студентов проводилась по трехбалльной шкале. Высокому уровню развития каждого компонента готовности соответствовало три балла, среднему уровню развития – два, низкому уровню развития – один балл. Каждому из уровней развития того или иного компонента готовности была дана характеристика в виде перечисления возможных косвенных признаков его проявления. Чем больше проявлялись данные признаки, тем выше был уровень развития определенного компонента готовности и, соответственно, выше присуждаемый балл.

Использование трехбалльной шкалы для оценки уровней формирования компонентов готовности к самоимиджированию будущих специалистов было неслучайным. Большее количество баллов потребовало бы увеличение количества соответствующих данным баллам уровней формирования компонентов готовности к самоимиджированию. Это привело бы к размыванию границ и неточности в определении уровней формирования компонентов готовности. Напротив, меньшее количество уровней развития компонентов готовности позволило сосредоточиться именно на тех основных признаках формирования, той или иной составляющей готовности к самоимиджированию, которые могли нам помочь в разграничении этих уровней между собой и наиболее ярко характеризовали бы сопутствующий им уровень формирования компонентов готовности к построению имиджа. Вместе с тем мы допускаем, что невозможно с абсолютной достоверностью определить границы, разделяющие один уровень формирования компонентов готовности

от другого, поскольку процесс формирования готовности к самоимиджированию будущих профессионалов длителен, и происходит не явно.

На данном этапе необходимо было учитывать валидность применяемых нами средств по определению состояния готовности к самоимиджированию. В соответствии с требованиями к тестам и контрольным заданиям, результаты их использования считаются валидными, если они обеспечивают достоверность вывода в реальном эксперименте по сравнению с результатом безупречного эксперимента. Безупречный эксперимент недостижим на практике, он предполагает учет всех возможных параметров и влияний на них. Мы стремились к валидности получаемых результатов. В связи с этим, во-первых, нами соблюдались требования к тестам. Для оценки адекватности тестов мы руководствовались следующими положениями [1; 3]:

- задания тестов должны позволять оценить наличие всех возможных состояний готовности к самоимиджированию (от низкого к высокому);
- каждый возможный ответ на тестовую задачу или вопрос, данный самостоятельно, или выбранный из ряда альтернативных, позволяет отнести студента к строго одному из состояний готовности к самоимиджированию;
- нивелирование влияния содержания тестовой задачи на ответ, на соответствие с определенным состоянием готовности к самоимиджированию достигается путем дублирования аналогичных между собой задач или заданий.

Во-вторых, наряду с тестированием и анкетированием, проводилось наблюдение и собеседование, также имеющие своей целью определение принадлежности студентов к тому или иному состоянию готовности к самоимиджированию.

Уровни готовности к самоимиджированию студентов на констатирующем этапе эксперимента представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Уровни готовности к самоимиджированию студентов
на констатирующем этапе эксперимента**

Группа	Кол-во чел.	Уровни		
		низкий	средний	высокий
КГ	27	17	5	4
ЭГ-1	27	21	6	5
ЭГ-2	26	16	4	3
ЭГ-3	26	17	4	4

На основе полученных результатов тестирования, анкетирования, наблюдения и собеседования студенту присваивалось то или иное состояние готовности к самоимиджированию. Нами были получены следующие данные: 33% студентов относятся к высокому и среднему состоянию и 67% студентов относятся к низкому состоянию.

Общий анализ состояния самоимиджирования и готовности к самоимиджированию будущих специалистов выявил прямую зависимость между уровнем осуществления деятельности и уровнем готовности к ней. Поэтому логическим при опросе студентов был вопрос: «Удовлетворяет ли Вас подготовка в вузе к самоимиджированию?». Получены следующие результаты ответов (табл. 2).

Таблица 2

**Оценка удовлетворенности студентов подготовкой
в вузе к самоимиджированию**

Группа	Кол. чел.	Ответы студентов (%)				
		Максимальное удовлетв.	Удовлетв.	Не удовлетв.	Максимально не удовл.	Затрудн. ответить
КГ	27	2,85	56,19	28,57	2,85	9,54
ЭГ-1	27	2,1	50,53	31,58	5,26	10,53
ЭГ-2	26	2,35	54,28	30,24	7,35	5,78
ЭГ-3	26	2,25	53,17	32,64	6,48	5,46

Результаты констатирующего эксперимента помогли представить общую картину состояния готовности будущих специалистов к самоимиджированию, выявить зависимость уровня готовности к данной деятельности от условий организации образовательного процесса. Полученная информация, позволила сделать вывод, что проблема формирования имиджа в профессиональной деятельности актуальна в среде будущих специалистов по связям с общественностью.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у будущих специалистов по связям с общественностью уровень готовности к самоимиджированию недостаточен. Если не ставить специальной целью формирование готовности к построению собственного имиджа будущих специалистов по связям с общественностью и не искать новых подходов к решению данной проблемы, то в рамках образовательного процесса высшего учебного заведения она формируется стихийно, на недостаточном уровне. Это подтверждает наше предположение о необходимости создания специальной педагогической концепции для повышения уровня готовности студентов к самоимиджированию.

Библиографический список

1. Айзенк, Г. Ю. Проверьте свои способности [Текст]: Пер. с англ. А. Лука и И. Хоролла / Г. Ю. Айзенк. – СПб.: «Ут», 1994. – 160 с.
2. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

3. **Калмыкова, З. И.** Проблемы диагностики умственного развития учащегося [Текст] / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1975. – 207 с.
4. **Новый** энциклопедический словарь. [Текст] – М.: Большая Российская энциклопедия: РИПОЛ классик, 2004.
5. **Сериков, Г. Н.** Образование и развитие человека [Текст] / Г. Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
6. **Современный** словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. [Текст] – СПб.: «Дует», 1994. – 752 с.
7. **Сенько, Ю. В.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге [Текст] / Ю. В. Сенько, Т. Л. Комоза // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 69–84.
8. **Дорошук, Е. С.** Технологическое обеспечение компетентностного подхода в процессе обучения студентов-журналистов культуре творчества [Текст] / Е. С. Дорошук // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 104–113.
9. **Игнатова, В. В.** Роль театрализации в формировании коммуникативного имиджа будущего инженера [Текст] / В. В. Игнатова, Е. Н. Мартынова, В. С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 212–223.
10. **Бирюкова, М. А.** Развитие способности к профессиональному общению на основе комплекса учебно-коммуникативных ситуаций [Текст] / М. А. Бирюкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 231–238.
11. **Корнилова, О. А.** Организация эвристического обучения как условие формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы [Текст] / О. А. Корнилова, В. С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 176–181.
12. **Луков, Вал. А.** Тезаурусный подход в гуманитарных науках [Текст] / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 105–113.
13. **Сайгушев, Н. Я.** Игровое моделирование в процессе профессиональной подготовке будущего специалиста [Текст] / Н. Я. Сайгушев, Л. И. Сайгушев, А. С. Валеев, С. А. Новикова, Д. А. Савельев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 114–122.

РАЗДЕЛ XII

РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 37

Чуркина Ольга Александровна

Аспирантка кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, chu_2004@mail.ru, Рязань

ПЛАН ВТОРЖЕНИЯ СОЮЗНИКОВ В СИЦИЛИЮ КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ВАРИАНТ ОТКРЫТИЯ ВТОРОГО ФРОНТА

Churkina Olga Alexandrovna

Post-graduate student Ryazan State University, chu_2004@mail.ru, Ryazan

THE PLAN FOR THE ALLIED LANDING IN SICILY AS THE ALTERNATIVE TO OPENING OF THE SECOND FRONT

С самого начала Второй мировой войны премьер-министр Великобритании У. Черчилль зарекомендовал себя главным сторонником концепции «Средиземноморью – первое место». В этом регионе происходило соприкосновение трех геополитических регионов: Балкан, СССР, Ближнего Востока. Англичане имели здесь обширные интересы, а также опасались, что фашистские армии могут нанести по ним решительные удары и захватить Мальту, Египет и Гибралтар.

Завоевание Египта и Ближнего Востока положило бы конец господству Великобритании в Средиземноморье и открыло бы путь к иракской и иранской нефти.

Англичане также хотели быть в Египте, чтобы не допустить Гитлера к нефтяным месторождениям Ирака и Ирана.

Средиземноморский театр военных действий являлся единственным регионом, где Великобритания могла комплексно использовать свои сухопутные силы, ВВС и ВМС для реализации стратегии «замыкания кольца» без риска невосполнимых потерь и прикрывая Иран, Ирак и Индию.

Следуя своей стратегии, У. Черчилль, отвечая на требование Сталина открыть второй фронт в Европе, настаивал на, по его мнению, альтернативном варианте второго фронта, который по возможностям никак не уступал вторжению союзных войск на территорию Северной Франции. Этим альтернативным вариантом второго фронта должна была стать высадка союзников в Сицилии [1].

У Черчилля, по данным документов из фондов английских военных органов правительства, прежде всего комитета начальников штабов, были «наполеоновские планы». Сначала захватить Сицилию и Сардинию, а затем, непрерывно тесня врага в Северной Франции и Нидерландах, оккупировать территорию для «нанесения окончательного удара по Италии или Южной Франции, одновременно с операциями, не требующими серьезных затрат, в Турции и, вместе с русскими, на Балканах» [2].

Сицилию можно было использовать, чтобы перенести американское наступление из Африки через Средиземное море в южную часть Европы.

В результате операции “Хаски” противник не только лишился воздушной базы для нанесения ударов на Средиземном море, но американцы могли использовать остров для воздушной бомбардировки материка Италии. Также американцы могли создать мощную воздушную армию, базирующуюся в Англии, и сумели бы посылать сухопутные дивизии, с тем, чтобы к концу 1943 г. можно было бы предпринять попытку вторжения через Ла-Манш [3].

Таким образом, разработка плана вторжения в Сицилию была поручена английским начальникам военных штабов. Позднее эта операция получит кодовое название “Хаски”. Утверждение ее как стратегического плана произойдет на конференции в Касабланке зимой 1943 г.

Мнения членов Комитета начальников штабов Соединенных Штатов по вопросу вторжения в Сицилию разделились. Адмирал Кинг и генерал Арнольд считали, что в Средиземноморье можно было бы добиться быстрых результатов. В этом случае американские ВВС, по их мнению, «получали выигрыш во времени и могли создать эскадрильи бомбардировщиков для ведения боевых действий против Германии» [4].

Генерал Маршалл не хотел соглашаться со стратегией англичан на Средиземном море, так как он считал, что вторжение в Сицилию неизбежно повлекло бы за собой перенесение военных действий в Италию. Маршалл упорно придерживался мнения, что все силы должны быть посвящены единственной цели – подготовке и проведению в 1943 г. операции через Ла-Манш.

19 января 1943 г. в Касабланке объединенный комитет начальников штабов принял решение о вторжении летом 1943 г. в Сицилию [5]. Генералу Маршаллу пришлось согласиться. Приведенные британским штабом факты доказывали, что любое усилие, связанное с форсированием Ла-Манша, предпринятое летом 1943 г., в лучшем случае будет слишком незначительным, чтобы оказать существенное влияние на ход сухопутных сражений в Европе, а в худшем случае может повлечь такие губительные последствия, что дальнейшие попытки предпринять высадку окажутся просто невозможными.

С другой стороны, если бы союзные армии на Средиземном море бездействовали летом 1943 г., то не была бы выполнена одна из своих основных стратегических задач: сковать германские войска, которые в противном случае могли быть брошены на восточный фронт против Советского Союза.

Черчилль настойчиво выступал за операцию в Средиземноморье, так как, по его мнению, «эта операция поможет вывести Италию из войны, взяв в свои руки управление Балканами, и заставит немцев привлечь большее количество дивизий для защиты Италии» [6]. Он подчеркивал, что это лучшее, если не единственное решение, благодаря которому огромные силы сухопутной армии, военно – морского флота и военно – воздушных сил Британии и США сосредоточатся в Средиземном море и после захвата Сицилии могут быть использованы в оставшийся период 1943 г. В противном случае большая часть этой военной силы будет бездействовать, поскольку нехватка судов ограничивает возможности перемещения их в Британию для проведения любых операций вторжения через Канал в 1943 г., и, кроме того, возникнут серьезные проблемы с дислоцированием, переформированием и перевооружением армии. Кроме того, Черчилль утверждал, что наступление на Италию западных союзников наилучшим образом будет способствовать ослаблению напряжения на русском фронте. По его расчетам выходило, что «немцы будут вынуждены перекинуть в Италию и на Балканы такое количество дивизий, значительно ослабив наступление на Восточном фронте, что это окажется гораздо эффективнее, чем вторжение через Канал союзнической армии в 1943 г.» [7].

Генерал Маршалл дал согласие на высадку в Сицилии только как на неизбежную кампанию с целью оттянуть германские силы. Однако он продолжал возражать против дальнейшего расширения войны на Средиземном море, на чем настаивали англичане. Он опасался, что вторжение во Францию будет сорвано даже в 1944 г., если израсходуются ресурсы союзников в ходе второстепенной кампании на Средиземном море.

Позже было принято решение о прекращении действий в Средиземноморье после захвата Сицилии. Президент США Ф. Рузвельт согласился, что мощь двадцати дивизий, собранных в Средиземноморье, не следует оставлять не у дел до начала операции вторжения через Ла-Манш, но план наступления на Италию, после Сицилии и Сардинии, вызвал у него определенные сомнения. Он опасался, что союзники могут надолго застрять на Апеннинском полуострове, что потребует все большего и большего количества людей и судов. Поскольку Рузвельт не хотел допустить такой возможности, он рассудил, что будет гораздо лучше занять все избыточные ресурсы в подготовке к проведению крупномасштабной операции через Канал [8].

Черчилль пытался убедить американцев в необоснованности их опасений, поскольку, по его мнению, «компанию можно было провести таким образом, чтобы независимо от действий немцев, союзники были в состоянии принять решение о размерах средств, которые следует отвести под операции в Италии» [9].

22 января 1943 г. объединенный комитет начальников штабов наметил дату вторжения в Сицилию. Вторжение предстояло начать в одну из июльских лунных ночей. В это время союзники могли воспользоваться светом луны для выброски воздушного десанта и темнотой после захода ее для высадки морского десанта. Возглавлять операцию должен был Эйзенхауэр.

Позднее, стремясь помешать переброске германских подкреплений в Сицилию после разгрома армий Арнима в Тунисе, объединенный комитет начальников штабов настаивал на том, чтобы Эйзенхауэр передвинул дату вторжения в Сицилию на один месяц раньше и начал операцию в июне [10].

10 апреля, когда фашистские войска уже отступили в Северный Тунис, Эйзенхауэру удалось окончательно убедить объединенный комитет начальников штабов назначить вторжение на июль.

После захвата Сицилии Эйзенхауэр должен был готов начать наступление на Италию и добиваться ее краха, действуя таким образом, чтобы способствовать воздушным атакам на Западную и Южную Германию, изматывая немецкую истребительную авиацию и создавая серьезную угрозу власти Германии на Балканах.

Однако боевые действия, направленные против Италии, не должны были поставить под угрозу проведение операции по вторжению через Ла-Манш. Было намечено отправить семь из общего числа находящихся в Средиземноморье дивизий в Англию, чтобы в составе основной армии вторгнуться на территорию Северо – Западной Европы.

Для разработки деталей операции по вторжению в Сицилию была выделена из штаба союзных войск группа планирования. Эта группа получила название “Часть № 141” по номеру комнаты в отеле “Сент-Джордж”, где она собралась в первый раз. 15 мая часть № 141 была включена в состав штаба группы армий Александера.

Чтобы сбить с толку вражеских агентов был составлен ложный план вторжения в Сардинию. Такая операция казалась вполне вероятной. В Касабланке до окончательного утверждения операции “Хаски” серьезно рассматривалась возможность вторжения в Сардинию и Корсику. Если бы на более позднем этапе было принято решение вторгнуться в Италию, тогда, как считали в Касабланке, Сардиния и Корсика явились бы удобными пунктами для организации баз истребительной авиации. Оба острова находились под охраной незначительного контингента итальянских войск, и захват их, по-видимому, не представил бы серьезных затруднений для союзников. Однако, пока Сицилия оставалась в руках противника, фашистская авиация продолжала бы нападать на суда в узкой части Средиземного моря на пути к Среднему Востоку. Следовательно, захват Сицилии не только уменьшал опасность для морских перевозок союзников, но и предполагалось, что удары на этом направлении приблизят капитуляцию Италии. По этим причинам и было решено организовать вторжение в Сицилию [11].

Сицилийская кампания состояла из нескольких отдельных этапов, первым из которых являлась высадка союзников на побережье острова и последним завершающим этапом – захват порта противника – Мессины, через который эвакуировались его войска на Апеннинский полуостров. Вся кампания продлилась 38 дней с 9 июля по 17 августа 1943 г. и увенчалась победой союзников.

Таким образом, союзным войскам удалось захватить остров и разбить армию противника. Черчилль, который неоднократно заявлял, что операция «Хаски» явилась достойной заменой второго фронта в Европе, был убежден, что сражение на Сицилии доказало, что даже на собственной территории итальянцы показали себя слабыми противниками и даже достаточно одного мощного удара, чтобы вывести Италию из войны и тем самым отрезать Германию от Средиземноморья.

Библиографический список

1. **Рапацевич, Е. С.** Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] / Сост. Е. С. Рапацевич // – Минск: Изд – во «Современное слово», 2005. – 720 с.
2. **Репринцев, А. В.** Развивающая среда учебного заведения и формирование системы профессиональных ценностей будущего специалиста [Текст] / А. В. Репринцев // Проблемы профессионально – педагогической подготовки музыкантов с нарушением зрения. – Материалы Всероссийской научно-практической конференции – Курск: Изд – во Курского гос. пед. университета, 2001. – С. 183–192.
3. **Рубинштейн, С. Л.** Принципы и пути развития психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн // – Москва: Изд – во Педагогика, 1959. – 243 с.

УДК 378.02

Муштенко Наталья Сергеевна

Преподаватель кафедры педагогики и психологии Курского института социального образования (филиала РГСУ) polojenceva84@mail.ru, Курск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕКТИВА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Mushtenko Nataliya Sergeevna

A teacher of the pulpit pedagogica and psychologies of the Kursk institute of the social formation (the branch RGSU), polojenceva84@mail.ru, Kursk

SHAPING TO PROFESSIONAL POSITION FUTURE SPECIALIST SOCIAL SPHERE IN BREEDING OF ACTIVITY OF THE STUDENT GROUP

Организуя обстоятельства жизнедеятельности будущего специалиста социальной сферы, моделируя среду его бытия, становится возможным влиять на его поведение, отношения, ориентации, идеалы, его эмоциональ-

ные состояния, задавать определенную направленность его развитию, пробуждать в нем высокие и благородные потребности, социально значимые мотивы и установки. Таким образом профессиональная позиция – это высокий уровень развития учебной мотивации и самосознания, которая создает у студента новый тип отношения к учебной и д. р. видам деятельности, превращая их во внутренне мотивированный, увлекательный и радостный процесс [1, с. 441]. Условия воспитания должны стать «своими», значимыми для личности будущего специалиста социальной сферы, должны рождать в ней новые стремления, желания, перспективы, должны связывать бытие индивида с реальной жизнью. «Главное дело воспитания как раз в том и заключается, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи, для него значимые, для него притязательные, которые он считает своими, в решение которых он включается. Это важнее всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении – это та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой, – тогда все им становится нипочем» [3, с. 141].

Одной из важных задач нашего исследования было выявление и проверка опытно-экспериментальным путем комплекса оптимальных условий и совокупности факторов, обеспечивающих искомую эффективность процесса профессионального воспитания будущего специалиста социальной сферы. Среди этих условий:

- культивирование гуманного стиля взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, обеспечение разумной дисциплины и порядка как условий защищенности студентов и преподавателей в образовательном пространстве вуза;
- инициирование, стимулирование и поддержка студенческих инициатив по обогащению содержания и форм организации жизнедеятельности, соотносенной с образом профессионального бытия специалиста социальной сферы;
- обеспечение включенности студентов в профессиональные общности, создающие атмосферу «цеха», культивирующие представления о профессиональных традициях, образе жизни, способах организации досуга и быта, формирующие жизненный опыт будущих специалистов;
- актуализация культурно-исторического наследия Курского края в воспитательной работе со студентами; взаимодействие с учреждениями культуры города и области, с творческими союзами и организациями в процессе проектирования и осуществления профессионального воспитания студентов университета;
- материальное, нормативно-организационное, кадровое, научное и информационно-методическое обеспечение воспитательной работы со студентами;
- изучение состояния и динамики основных параметров профессиональной воспитанности студентов с 1 по 5 курс [1, с. 184].

Для проверки эффективности этих условий, мы предложили студентам оценить способность быть самостоятельным в восприятии и оценке своего профессионального бытия.

Как утверждают студенты, будущие социальные педагоги и социальные работники, в обсуждении со сверстниками сложных проблем современной жизни: «вполне уверенно чувствуют себя» и им «вполне хватает информации» 76,0% и 81,0% опрошенных; 15,25% и 12,2% откровенно говорят о том, что «несколько отстают в осмыслении важных общественных и профессиональных явлений и идей»; 25,0% и 3,8% считают лишним «забивать себе голову всякой чепухой»; 6,25% и 3,0% признаются, что «по многим проблемам ориентируются слабо».

Как видим, готовность и способность к обсуждению студентами важных проблем жизнедеятельности претерпела существенные изменения прежде всего за счет освоения большего объема информации, разносторонних представлений о том, с какими проблемами сталкивается специалист социальной сферы, к чему следует уже сегодня готовить себя будущему специалисту социальной сферы. Информационная «вооруженность» будущего специалиста социальной сферы логично выливается в устойчивую систему его взглядов, способность доказательно и аргументированно ее отстаивать. Это особенно важно, когда речь идет о важнейших гуманистических идеях и принципах бытия специалиста социальной сферы, погрешение которых нередко ведет к девальвации социального статуса специалиста, зарождению опасных в нравственном отношении явлений и процессов, когда его поступки и деяния расходятся с декларируемыми им нормами профессионального поведения и отношений [3, с. 37].

Одной из существенных предпосылок изменения позиции студентов по отношению к профессиональным проблемам, освоению ими ценностей и норм сообщества является их информационное обеспечение, создание условий для самостоятельного обретения своего собственного взгляда на происходящее в окружающем мире. Студенту нужно предлагать не готовую точку зрения, а возможность обрести свою, и уже обретя ее – сравнить с позицией и взглядами других людей – сверстников, вузовских преподавателей и д. р. Вот тогда и окажется возможным действительное взаимообогащение, коррекция, эволюция представлений в сознании студентов. Надо сказать, что в условиях резкого изменения источников и способов получения студентами информации в последние годы (падение читательского спроса, сокращение издательских тиражей газет и журналов, увеличение объема потребления телевизионной и радио-информации, расширение доступа студентов к Интернету) потребность в ее получении в целом не только не уменьшилась, но и значительно возросла.

Студенты, будущие социальные педагоги и социальные работники отмечают, что основными источниками информации о жизни страны и мира, развитии школы, проблемах образования и социальной сферы для них являются: информационные передачи телевидения – 65,25% и 66,2%; чтение

газет и журналов – 21,0% и 15,6%; Интернет – 8,75% и 7,0%; общение со сверстниками – 2,5% и 11,2%; родители – 1,25% и 0,0%; посещение собраний и митингов 1,25% и 0,0%; информация преподавателей на занятиях – 0,0% и 0,0%. Огорчает «нулевое» влияние педагогов на получение информации студентами. Очевидно, это положение не связано со снижением эффективности воспитывающих воздействий, – скорее причина этого в другом, в общем нарастании влияний средств массовой информации, в неуправляемом ее потреблении молодежью. С одной стороны, этот процесс способствует обретению студентами опыта самостоятельной «фильтрации» информации и ее «переработки», а с другой – возрастает потребность знать о наличии «другой» точки зрения, иного взгляда на происходящее. Только тогда появляется у студентов возможность размышлять, выбирая то, что в большей мере соответствует их собственной позиции, их собственному взгляду на мир (рис. 1, 2).

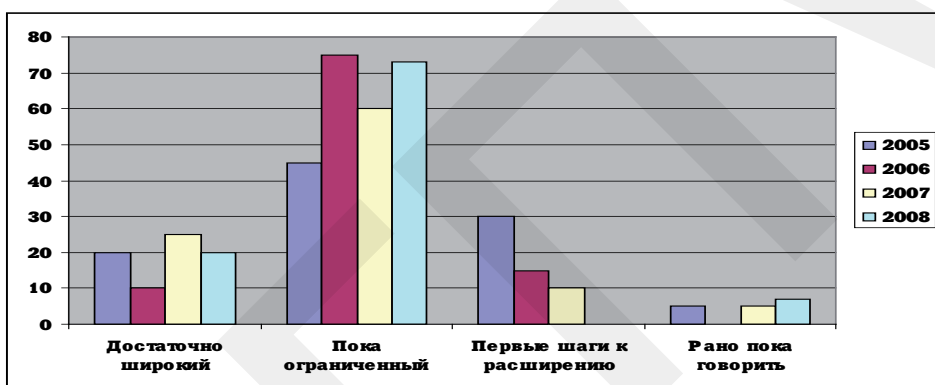


Рис. 1. Динамика самооценки студентами своего кругозора в сфере образования специальность «социальная педагогика»

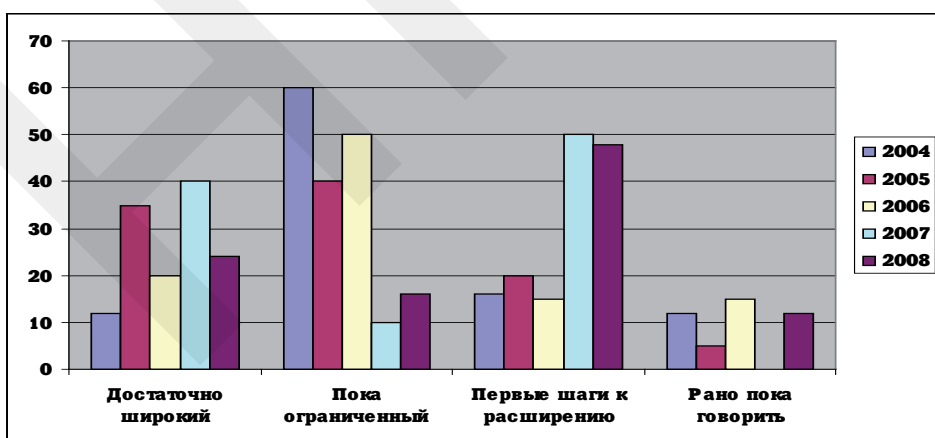


Рис. 2. Динамика самооценки студентами своего кругозора в сфере образования специальность «социальная работа»

Готовность к отстаиванию своей точки зрения предполагает наличие у студентов широкого кругозора, эрудиции. Университет предлагает будущим

специалистам социальной сферы достаточно широкий спектр источников для получения разнообразной информации, ее освоения и переработки. Однако значительная часть студентов, будущих социальных педагогов и социальных работников, весьма самокритично оценивает свои возможности в этом плане. Как «пока еще весьма ограниченный» 63,25% и 35,2% студентов; как «достаточно широкий» оценивают свой кругозор 18,75% и 26,2% студентов; 13,75% и 29,8% сообщают, что они «только делают первые шаги к его расширению»; а 4,25% и 8,8% вообще считают, что «об этом еще рано говорить».

Как показывают итоги проводившихся опросов, вместе с ростом позитивной самооценки кругозора устойчиво растет и понимание его ограниченности, его несовершенства. Полагаем, что в этом проявляется важный и ценный мотив саморазвития студентов, их самовоспитания, мощная побудительная причина к обретению новых и более глубоких знаний в сфере культуры, искусства, образования.

Потребность в обогащении своего кругозора большинство студентов, будущих социальных педагогов и социальных работников, удовлетворяют с помощью чтения. Книга остается главным, самым важным источником информации.

Таблица 1

Удается ли Вам читать книги «для души»? (специальность «соц. педагогика»)

Фактор	Я читаю много книг вне вузовской программы %	Я еле успеваю прочитывать то, что рекомендуют преподаватели %	Я не чувствую в себе потребность читать, я и без того получаю достаточно информации %
1 Курс	55	35	10
2 Курс	40	30	30
3 Курс	65	25	10
4 Курс	33	33	34
Итого:	48,25	30,75	21,0

Таблица 2

Удается ли Вам читать книги «для души»? (специальность «соц. работа»)

Фактор	Я читаю много книг вне вузовской программы %	Я еле успеваю прочитывать то, что рекомендуют преподаватели %	Я не чувствую в себе потребность читать, я и без того получаю достаточно информации %
1 Курс	56	28	16
2 Курс	45	35	20
3 Курс	50	25	25
4 Курс	55	25	20
5 Курс	32	48	20
Итого:	47,6	32,2	20,2

Понятно, что значительная часть этих книг «задается» университетскими преподавателями, является «обязательной» для чтения. Очевидно, поэтому часть опрошенных сообщают, что они «еле успевают прочитывать то, что рекомендуют преподаватели» – 30,75% и 32,2%. Большинство же студентов (48,25% и 47,6%) отмечают, что они много читают книг «для души», не «обязательных», помимо университетской программы; и только 21,0% и 20,2% «не чувствуют в себе потребности читать, поскольку и без того получают достаточный объем информации». На этой основе выстраивается целый блок воспитательной работы со студентами, – преимущественно с теми, кто действительно много читает и стремится к расширению своего кругозора.

Далее следует обратить внимание на отношение студентов специальности «социальная педагогика» и «социальная работа» к обсуждению вопросов профессионального просвещения.

Таблица 3

**Отношение студентов специальности «социальная педагогика»
(1–4 курсов) к обсуждению вопросов профессионального просвещения**

	Темы, проблемы	Уверенно %	Не очень уверенно %	Постарался бы избежать %
30.3	Наиболее актуальные проблемы современной семьи	62,5	25,75	11,75
30.1	Группы детей относящиеся к категории риска	60,5	29,5	10,0
30.8	Оказание помощи неполным или многодетным семьям	53,25	30,5	16,25
30.5	Оказание помощи бездомным детям	40,0	42,5	17,5
30.7	Опека и попечительство по отношению к детям лишенных родительских прав	36,75	47,0	16,25
30.6	Оказание помощи и поддержки инвалидам и пенсионерам	35,5	48,25	16,25
30.9	Технологии социальной реабилитации и адаптации	23,0	32,0	45,0
30.4	Оказание различных видов помощи в ситуациях жизненных затруднений	21,25	51,75	27,0
30.2	Оказание помощи мигрантам	6,25	35,5	58,25

Из приведенной таблицы нетрудно заметить, что студенты испытывают наибольшие сложности в обсуждении таких вопросов как: технологии социальной реабилитации и адаптации; оказание различных видов помощи в ситуациях жизненных затруднений, и наибольшую сложность составляет тема, связанная с оказанием помощи мигрантам. Легче всего им «даются» темы связанные с оказанием помощи семье и детям.

Проведенный анализ данных среза выявил ряд проблем, связанных с качеством воспитательного процесса в вузе:

1. Воспитательный процесс в ВУЗе функционирует не в полную силу.
2. У кураторов отсутствует информация об интересах воспитанников. Имеющаяся информация фрагментарна, предоставляется от случая к случаю.
3. Отсутствует эффективная и налаженная схема общения, взаимодействия между преподавателями и студентами.
4. Не налажено взаимодействие между субъектами – структурными подразделениями вуза, участвующими в процессе профессионального воспитания будущих специалистов социальной сферы, составляющими в совокупности воспитательную систему вуза.
5. Попытки эмоционального, духовного развития студентов носят стихийный характер, что влечет за собой их низкую эффективность.

Таблица 4

**Отношение студентов специальности «социальная работа»
(1–5 курсов) к обсуждению вопросов профессионального просвещения**

	Темы, проблемы	Уверенно %	Не очень уверенно %	Постарался бы избежать %
30.3	Наиболее актуальные проблемы современной семьи	70,2	26,4	3,4
30.8	Оказание помощи неполным или многодетным семьям	65,8	28,6	5,6
30.1	Группы детей относящиеся к категории риска	63,6	28,4	8,0
30.5	Оказание помощи бездомным детям	62,4	31,2	6,4
30.7	Опека и попечительство по отношению к детям лишенных родительских прав	61,8	23,0	15,2
30.6	Оказание помощи и поддержки инвалидам и пенсионерам	46,0	39,6	14,4
30.4	Оказание различных видов помощи в ситуациях жизненных затруднений	43,6	47,4	9,0
30.9	Технологии социальной реабилитации и адаптации	21,6	49,8	28,6
30.2	Оказание помощи мигрантам	11,2	62,2	26,2

Эти и другие проблемы констатируют крайне низкую эффективность профессионального воспитания будущих специалистов социальной сферы, отсутствие целостной, упорядоченной системы такой работы. В этой связи нам предстоит определить возможности повышения эффективности образовательного процесса социального вуза, показав, как на основании решений, принятых с помощью данных, полученных в результате, мы сможем оценить эффективность работы всех субъектов процесса профессионального

воспитания будущих специалистов социальной сферы, результаты работы вуза в этой сфере.

Библиографический список

1. **Рапацевич, Е. С.** Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] Е. С. Рапацевич / Сост. Е. С. Рапацевич // – Минск: Изд – во «Современное слово», 2005. – 720 с.
2. **Репринцев, А. В.** Развивающая среда учебного заведения и формирование системы профессиональных ценностей будущего специалиста [Текст] / А. В. Репринцев // Проблемы профессионально – педагогической подготовки музыкантов с нарушением зрения. – Материалы Всероссийской научно- практической конференции – Курск: Изд – во Курского гос. пед. университета, 2001. – С. 183–192.
3. **Рубинштейн, С. Л.** Принципы и пути развития психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Изд – во Педагогика, 1959 – 243 с.
4. **Денисенко, Ю. В.** Социально-педагогические условия и принципы нравственного воспитания студентов в вузе [Текст] / Ю. В. Денисенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 223–231.
5. **Слесарев, Ю. В.** Введение в профессиональную подготовку специалистов-менеджеров нравственного компонента [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 246–256.
6. **Батракова, С. Н.** Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности [Текст] / С. Н. Батракова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 112–124.
7. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №1. – С. 138–146.
8. **Калинина, Е. А.** Аксиология в воспитательной деятельности вуза [Текст] / Е. А. Калинина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 279–288.
9. **Слесарев, Ю. В.** Воспитание толерантности у будущих специалистов-менеджеров [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 221–241.
10. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–148.
11. **Дергунова, Т. А.** Формирование у студентов способности к критическому анализу педагогических новаций [Текст] / Т. А. Дергунова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 170–176.
12. **Корнилова, О. А.** Организация эвристического обучения как условие формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы [Текст] / О. А. Корнилова, В. С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 176–181.
13. **Щуркова, Н. Е.** Психологические механизмы педагогики нежности [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 191–204.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;
- д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, учена степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

- а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal" asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
 - First name, middle name, last name (completely);
 - Scientific degree and post;
 - Place of work;
 - Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled "Bibliography". All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes “they were facing constant problems of unfavorable community environment” [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir’s Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

5/2009

Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова
Оператор электронной верстки: А. А. Жарков
Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова
Технический секретарь: Н. П. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 33,60. Уч.-изд. л. 23,16
Подписано в печать: 20.05.09. Тираж 1000 экз. Заказ № 324.

Отпечатано в типографии ООО «Немо Пресс».
630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 292-12-68, 226-40-13
e-mail: nemopress@mail.ru